

**Die plek van die inheemse kinderprenteboek
in post-apartheid Suid-Afrika, met spesiale verwysing
na die Nama taal.**

deur

Janita Steenkamp

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van Magister van
Filosofie in Visuele Kunste (Illustrasie) aan die Universiteit van Stellenbosch.



Studieleier: Karlien de Villiers

Medestudieleier: Professor Keith Dietrich

Maart 2011

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hiervan vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

1 November 2010

Kopiereg 2011 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

OPSOMMING

Hierdie studie bespreek die inheemse kinderprenteboek in Suid-Afrika en die bydrae wat dit kan lewer om hierdie land se agteruitgaande leeskultuur te stuit. Die postmoderne kinderprenteboek word uit die oogpunt van 'n illustreerder bespreek deur klem te plaas op die positiewe bydrae wat hierdie tipe boeke tot 'n gemeenskap se leeskultuur kan lewer. Daar word hoofsaaklik geredeneer dat kinderprenteboeke in Suid-Afrika oor die algemeen 'n problematiese ruimte beset waar elemente soos die didaktiese invloed, die ekonomie en ook taal in ag geneem moet word. Hierdie verhandeling ondersoek ook die rol wat die inheemse kinderprenteboek kan speel in die behoud van die sterwende Nama gemeenskap se taal en kultuur, asook die verband tussen Afrikaans en Nama. Deur te kyk na hibriditeitsteorie word ook bepaal of Afrikaans en Nama suksesvol saam in 'n kinderprenteboek kan funksioneer. Die verskillende faktore wat tot die kinderprenteboek as 'n geheel bydra, word ook bespreek, naamlik narratief- en semiotiekteorie. Deur staat te maak op Roland Barthes se semiotiekteorie en Perry Nodelman se narratiefteorie word kinderprenteboeke as 'n kunsvorm bespreek. Die gevolgtrekking van hierdie studie bespreek waarom dit vir illustreerders en skrywers van kinderprenteboeke noodsaaklik is om te beseef hoe kinderprenteboeke as 'n visuele teks funksioneer om sodoende 'n kwaliteit produk vir kinders te kan skep. Die kinderprenteboek is 'n ideale medium waarin kinders kan leer om teks en beeld bymekaar te bring.

ABSTRACT

This study discusses the role of the indigenous picturebook in South Africa and the positive aspects it holds with regards to developing a reading culture in this country. Specific focus is placed on postmodern picturebooks and it discusses why these types of books are more successful in teaching children to read than “traditional” picturebooks, and finally to promote a healthy reading culture. The main argument is that picturebooks occupy a void where different factors such as didactic and economic elements should be taken into consideration. The possible role picturebooks can play in the rehabilitation of the dying Nama language and culture is also considered as well as links between Nama and Afrikaans stories. Hybridity theory is also taken into account and possibilities of merging Afrikaans and Nama to create a bilingual picturebook is also explored. The picturebook is also discussed as a form consisting of different factors. These factors include elements regarding narrative theory and semiotics. The premise of this discussion is based on Roland Barthes’ theory regarding the meaning of signs, namely semiotics. Narrative theory is also taken into consideration with special reference to Perry Nodelman’s theory regarding the combination of narratology and semiotics in the dissection of picturebooks. In the conclusion it is discussed why it is very important for writers and illustrators to have a sound understanding of the theory regarding picturebooks in order to create quality picturebooks. The main theme in this study is that picturebooks are a perfect medium for children to learn how to read and develop their visual literacy.

INHOUD

Bedankings.....	vi
Lys van illustrasies.....	vii
Bronnelys.....	viii
Inleiding.....	2
Probleemstellings en definisies.....	3
Hoofstukuitleg.....	9
 HOOFSTUK 1: DIE PLEK VAN DIE KINDERPRENTEBOEK IN SUID-AFRIKA.....	15
Inheemse prenteboeke in Suid-Afrika.....	15
Leeskultuur en Bantoe onderwys in Suid-Afrika.....	18
Moontlike redes vir die swak leeskultuur in Suid-Afrika.....	23
Didaktiese invloed en uitgewers in Suid-Afrika.....	25
Taaluitsterwing.....	29
Die gebrek aan Nama kinderprenteboeke.....	31
 HOOFSTUK 2: DIE KINDERPRENTEBOEK AS VORM.....	37
Multikulturisme, transkultuurisme en kinderprenteboeke in Suid-Afrika.....	39
Semiotiek en kinderprenteboeke.....	41
Visuele geletterdheid.....	44
Hoe 'n prenteboek werk.....	46
Narratologie.....	48
Fokalisering.....	49
Toonsetting.....	53
Karakters.....	57
Intertekstualiteit.....	60
 HOOFSTUK 3: DIE POST-MODERNE KINDERPRENTEBOEK.....	65
Hibriditeit en inheemse kinderprenteboeke in Suid-Afrika.....	73
Metafiksie en postmoderne kinderprenteboeke.....	76
 HOOFSTUK 4: ALGEHELE GEVOLGTREKKING.....	81
 BIBLIOGRAFIE.....	85
 ILLUSTRASIES.....	102

BEDANKINGS

Ek wil graag eerstens my studieleiers bedank vir hulle geduld en al die tyd wat hulle ook moes spandeer met hierdie verhandeling. Ek wil dan ook baie dankie sê aan my familie wat my deur hierdie tyd ondersteun en aangemoedig het. Ek wil spesiaal vir my suster bedank wat my op 'ngereelde basis op haar sitkamer se bank gehuisves het. Ek moet ook baie dankie sê vir die J.S Gericke Biblioteek se interleningsafdeling wat aandagtig na my dilemmas geluister het en flink boeke wat ek benodig het vir my opgespoor het. Verder wil ek vir Maria Uazukuani en Paul Vogelsang bedank vir hulle waardevolle insig, u is ware staatmakers en ek waardeerwaardeer die talle e-posse, oproepe en koffie-afsprake opreg! Ek wil ook uit die diepte van my hart vir die Nama gemeenskap van Port Nolloth bedank dat hulle my met ope arms ontvang het en meer geleer het van die Nama's se taal en kultuur. Sonder hulle sou hierdie navorsing nie moontlik gewees het nie.

LYS VAN ILLUSTRASIES:

Figuur 1.1. Enkelbladsy in Quentin Blake en Roald Dahl, *The Giraffe, the Pelly and Me*(1985: 12).

Figuur 1.2. Shaun Tan, Voorblad van die boek *The Arrival* (2006).

Figuur 1.3. Hannah Morris, Voorblad van die boek *Tsepo Mde*(2006).

Figuur 1.4. Dubbelbladsy in Hannah Morris, *Tsepo Mde* (2006: 6-7).

Figuur 1.5. Dubbelbladsy in Louis Barnard, *Wie is dit?* (2008: 9-10).

Figuur 1.6. Dubbelbladsy in Janita Steenkamp, *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* (2010: 4-5).

Figuur 1.7. Dubbelbladsy in Piet Grobler, *Toepa-toepa Towery* (2003: 12-13).

Figuur 1. 8. Voorblad van Beatrice Alemagna, *A lion in Paris*(2008).

Figuur 1.9. Enkelbladsy in Beatrice Alemagna, *A lion in Paris*(2008: 7).

Figuur 1.10. Enkelbladsy in Beatrice Alemagna, *A lion in Paris*(2008: 16).

Figuur 1.11. Dubbelbladsy in Janita Steenkamp, *Die Watsenaampie* (2009: 7-8).

Figuur 1.12. Dubbelbladsy in Shaun Tan, *The Rabbits* (1998: 14-15).

Figuur 1.13. Dubbelbladsy in Janita Steenkamp, *Die Watsenaampie* (2009: 16-17).

Figuur 1.14. Enkelbladsy in Anthony Browne, *Little Beauty* (2008: 18).

Figuur 1.15. Enkelbladsy in Flip Hattingh, *My oupa Hoenders* (2007: 11).

Figuur 1.16. Voorblad vir Flip Hattingh, *My oupa Hoenders* (2007: 1).

Figuur 1.17. Dubbelbladsy in Janita Steenkamp, *Jakkals, Wolf en die Kleurmasjien*(2010: 25).

Figuur 1.18. Voorblad vir Departement van Kultuursake en Sport, *Leer jouself Nama* (s.a.).

Figuur 1.19. Dubbelbladsy in Departement van Kultuursake en Sport, *Leer jouself Nama* (s.a.: 12-13).

BRONNELYS:

ADDENDUM A: Onderhoud met Paul Vogelsang.....	96
ADDENDUM B: Onderhoud met Maria Uazukuani.....	98
ADDENDUM C: E-pos onderhoud met Maria Uazukuani.....	99
ADDENDUM D: E-pos onderhoud met Pedro Dausab.....	101

INLEIDING: Illustreerders en die dilemmas van kinderboekillustrasie.

As 'nillustreerder wat tans besig is om my MPhil graad te voltooi in illustrasie, was dit vir my 'ningewikkelde besluit om te maak toe ek spesifiek moes kies waarom ek my verhandeling wou laat handel. Nietemin was illustrasie nog altyd die basis van al my grafiese ontwerpprojekte en dit was opwindend om te fokus op illustrasie as 'nafsonderlike vorm van kuns en as 'n dissipline.

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT) definieer die woord 'illustrasie' as: “1. Handeling van illustreer. 2. Plaat (prent of tekening) in 'n boek of tydskrif. 3. Mededeling om iets toe te lig; opheldering; verklaring; verduideliking; toeligting.” Ek voel dat al hierdie definisies duidelik beskryf dat illustrasie deur middel van tekening of fotografie 'nidee wat die illustreerder het,visueel verduidelik. Ek het dus met hierdie aanslag besluit dat ek verder wil kyk hoe ek kan kommunikeer deurillustrasie en woorde te kombineer. Ek gaan dus in hierdie tesis spesifiek die kinderprenteboek as 'ndissipline van illustrasie bespreek. As 'nillustreerder, is die volgende aanhaling van Bader rakende kinderprenteboeke baie relevant. Bader is 'nAmerikaanse kinderprenteboekskrywer en -illustreerder, en soos sy hier aangehaal word, glo sy dat die moontlikhede van kinderprenteboeke onbeperk is:

A picture book is text, illustrations, total design, an item of manufacture and commercial product; a social, cultural, historical document; and, foremost, an experience for a child. As an art form, it hinges on the inter dependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page. On its own terms its possibilities are limitless (Bader, 1976:1).

Dit is 'n baie opwindende vorm van kuns en literatuur vir my omdat enigiets kan gebeur wanneer 'n kind die bladsy omblaai. Prenteboeke word spesifiek vir kinders gepubliseer en dit dwing die skrywer en illustreerder om daardie deel van hulle eie psige weer te ondersoek. Dit ontlok ook by volwassenes die lus om weer op 'n spelerige manier na die wêreld te kyk.

Alhoewel kinderprenteboeke vir my 'nspelerige manier is om stories te vertel, kom daar saam met die “speel” ook 'ngroot verantwoordelikheid. Na kundiges se mening behoort kinderprenteboeke geskep te word met die doel om kinders aan te moedig om vir hul genot te lees. Wanneer kinders boeke self kies wat hulle wil lees, word nie net hulle leesvermoëns verbeter nie, maar so ook hulle algemene kennis, die kinders kry 'nbeter idee van ander kulture, hulle verstaan die menslike natuur beter en dit leer hulle ook om beter besluite te neem (Clark & Rumbold, 2006:9).

In hierdie ondersoek word bespreek hoe prenteboeke funksioneer in terme van die faktore wat saamwerk om 'n kinderprenteboek saam te stel. In Perry Nodelman (1988: i) se boek *Words About Pictures*, het hy die hoofstukke verdeel in verskillende elemente waaruit 'nkinderprenteboek kan bestaan. Ek sal hierdie besprekings as 'nriglyn gebruik om die verskillende elemente waaruit kinderprenteboeke bestaan, te bespreek. Nodelman bespreek die volgende faktore wat in ag geneem moet word in die skryf en illustrasie van 'nkinderprenteboek: formaat, ontwerp, visuele elemente, styl as betekenis, kodes en simbole, visuele simbole en hul interaksie met mekaar, tyd en beweging, die verhouding tussen woord en beeld en ritme.

In Nikolajeva en Scott (2001) se boek *How picturebooks work*, het hulle die verskillende hoofstukke strukturalisties verdeel in die elemente waaruit narratiewe kinderprenteboeke bestaan, naamlik fokalisasie, omgewing, karakters, intertekstualiteit, modaliteit en mime, tyd en beweging, en metafiksie. Vroeër is ook verwys na Perry Nodelman (1988: i) se teks en die elemente wat hy bespreek in sy boek, *Words about pictures*. Die benadering van Nodelman op sy boek, stem ooreen met dié waarop Nikolajeva en Scott hul boek benader het. Nikolajeva en Scott bespreek in hierdie volgorde die verskillende elemente van die kinderprenteboek: Toonsetting, karakterisering, tyd en beweging, narratiewe perspektief,

mimese en modaliteit, metafiksie en interteks en parateks. Hierdie voorbeeld word as riglyn gebruik om konteks aan die res van hierdie hoofstukke te verskaf.

HIPOTESE

Ek gaan in hierdie verhandeling fokus op kinderprenteboeke in Suid-Afrika wat in inheemse tale geskryf word, of eerder die tekort wat aan hierdie tipe prenteboeke bestaan. Ek sal ook meerendeelsmerendeels my fokus op die Nama en Afrikaanse tale plaas. Ek moet net duidelik maak dat wanneer ek in hierdie tesis verwys na die term “inheems” verwys, ek na die tale wat eie is aan Suid-Afrika en wat nie van ander plekke af “ingebring” is nie, soos byvoorbeeld Engels. Alhoewel daar debatte is rondom die vraag of Afrikaans beskou kan word as 'n inheemse taal, is hierdie debat nie relevant tot hierdie verhandeling nie en sal ek dit nie binne die verloop van hierdie studie bespreek nie.

Andrew Miller, die hoofbestuurder van Project Literacy¹ in Suid-Afrika, se mening oor boeke wat in inheemse tale in Suid-Afrika geskryf word, lui as volg: “Libraries in South-Africa traditionally don’t cater for the black South-African reader, period. They have very few books written in indigenous languages. Most of the books cater for the white middle class.” Ek gaan kyk hoekom dit die geval in Suid-Afrika is, en watter negatiewe effekte dit op die toekomstige volwassenes van die land het met betrekking tot geletterdheid.

Hannes van Zyl,² voormalige hoof van Nasionale Boekhandel (NB) in Suid-Afrika, sê dat die meeste boeke wat in Suid-Afrika gedruk en verkoop word, in Afrikaans en Engels geskryf is (Van Zyl 2001:s.p. soos in Morris 2006: 25). Hoewel die ander inheemse tale ook 'ndeel van die mark verteenwoordig, sê Van Zyl dat die syfers aansienlik minder is as dié van Afrikaans

¹ Project Literacy is 'n Suid-Afrikaanse organisasie wat al in sy dertigste bestaansjaar is. Hierdie organisasie fokus spesifiek daarop om ongelletterde volwassenes te leer lees.

² Van Zyl was tot onlangs nog die hoof van NB-uitgewers wat die Suid-Afrikaanse uitgewers, Tafelberg, Human & Rousseau, Kwela en Queillerie besit.

en Engels. Volgens Van Zyl word die meeste boeke wat in inheemse tale gedruk word, vanuit Afrikaans en Engels vertaal (Van Zyl in Morris 2006: 25).

NAMA KINDERPRENTEBOEKE

Met die ondersoek wat ek gedoen het rakende inheemse kinderprenteboeke, het al al hoe meer begin dink aan die Nama gemeenskap. Ek is gebore in Kleinsee in die Noord-Kaap en die mees gesproke tale in die Noord-Kaap is Afrikaans en Nama. Nama het stelselmatig as taal oor die jare begin doodloop en baie min mense kan nog hierdie inheemse taal van Suid-Afrika praat en skryf (Uzukuani, persoonlike onderhoud, 17 Junie 2010)³. Dit is dus vir my interessant om te sien watter effek die tekort aan kinderprenteboeke op hierdie taal gehad het en steeds het. Alhoewel ek nie net op Nama deur die loop van hierdie tesis gaan fokus nie, sal ek gereeld na hierdie taal en kultuur met betrekking tot kinderprenteboeke verwys. Ek gaan dus ook die in praktiese deel van my studie poog om 'n kinderprenteboek te skep wat in beide Nama en Afrikaans kan funksioneer.

Die hoofdoel van hierdie verhandeling is om na te gaan hoekom daar so min kinderprenteboeke in inheemse tale in Suid-Afrika gedruk word (Hlatshwayo, 2010: 4). Ek sal ook krities ondersoek instel na die effekte wat dit op 'ntaal kan hê as daar geen kinderprenteboeke in hierdie tale gedruk word nie, soos in die geval van Nama. Die gevaar wat Nama loop om uit te sterf en die redes hoekom dit 'n tragedie is wanneer die wêreld 'ntaal verloor, sal ook nagegaan word (Crystal, 2000: vii). Ek gaan ook die rol wat die inheemse kinderprenteboek in Suid-Afrika speel, bevraagteken asook die voordele bespreek wat kinderprenteboeke vir kinders van alle verskillende tale inhou (Land, 2003: 97). Die tekort aan kinderprenteboeke wat in inheemse tale gedruk word, hou ook verband met moedertaalonderrig in Suid-Afrika. Baie kinders wat inheemse tale in Suid-Afrika praat,

³ Sien Addendum C.

word benadeel deur in Engels of tot in 'n mindere mate Afrikaans te moet leer lees, omdat daar bloot nie boeke in hul eie tale beskikbaar is nie (Land, 2003: 118).

Alhoewel ek Nama as 'n voorbeeld in hierdie tesis gaan gebruik, sal ek steeds gereeld verwys na die ander nege amptelike⁴ inheemse tale van Suid-Afrika (Land, 2003: 96). Algeniet hierdie nege inheemse tale amptelike status, word hulle steeds by onderrig in skole benadeel: “Despite the officialisation of isiXhosa and other African languages following the ushering in of the democratic dispensation in 1994 and the explicit promotion of multilingualism in the language-in-education policy for public schools, African languages continue to have a Cinderella status in education” (Mbatha en Plüddeman 2004: 5).

Ek wil beweer dat die status van “nie-amptelik” baie nadelig was en steeds is vir die ontwikkeling van Nama as 'n taal in Suid-Afrika (Land, 2003: 96). Ek sal ook in Hoofstuk 1 oor die Nama taal in hedendaagse Suid-Afrika uitbrei en ek gaan kyk na sleutelgebeure in die geskiedenis wat die status van die Nama taal help vorm het tot waar die taal hom tans bevind (Batibo, 2005: 19- 21). Verder sal ek ook die toekoms van die Nama taal in Suid-Afrika bespreek, asook die positiewe bydrae wat kinderprenteboeke in Nama vir die Nama gemeenskap se kultuur en taal kan inhou.

KINDERPRENTEBOEKE AS DISSCIPLINE

Dit is vir my interessant hoe die dinamiek werk tussen volwassenes wat kinderprenteboeke skryf en illustreer teenoor kinders wat hierdie boeke lees. Die teorie verbonde aan die skryf en illustrasie van prenteboeke speel 'n groot rol in die eindproduk. Hoe beter ek, as 'n illustreerder, die basis van kinderprenteboeke begryp, hoe beter gaan ek ook hierdie dissipline

⁴ Daar is elf amptelike tale in Suid-Afrika, waarvan nege van hierdie tale as inheems beskou word. Hierdie tale sluit in Afrikaans, Engels, isiNdebele, Sesotho sa Leboa, Sesotho, siSwati, Xitsonga, Setswana, Tshivenda, isiXhosa en isiZulu. Daar is baie debatte rakende of Afrikaans beskou kan word as 'n inheemse taal van Suid-Afrika of nie, maar hierdie debat is nie relevant tot hierdie studie nie en ek sal deur die res van die verhandeling na Afrikaans en Engels as nie-inheemse tale van Suid-Afrika verwys.

benader. Ek kyk spesifiek in Hoofstukke 2 en 3 na die verskillende komponente wat deel vorm van die kinderprenteboek en ek sal later in hierdie Inleiding daaroor uitbrei. Hierdie verskillende elemente sal met die uitvoering van my praktiese projek in ag geneem word om dan uiteindelik te poog om 'n suksesvolle kinderprenteboek te maak. Die verskillende elemente wat ek in die ontleding in kinderprenteboeke in ag gaan neem, sal met betrekking tot Mieke Bal en Roland Barthes se teorie rakende semiotiek bespreek word (2001: 41-161). Hierdie elemente sluit in narratologie, fokalisasie, omgewing, karakters en intertekstualiteit. In Hoofstuk 2 sal ek uitbrei oor hierdie elemente. Verder sal ek in Hoofstuk 2 en 3 elemente bespreek wat tot kinders se genot bydra wanneer hulle kinderprenteboeke lees. Hierdie elemente sluit in modaliteit en mimeese, tyd, beweging en post-moderne aspekte van illustrasie. Mieke Bal bespreek hierdie elemente in die boeke *Narratology: Introduction to the theory of narrative* (1999) en *A Mieke Bal reader* (2006). Ek sal ook na Perry Nodelman se teks *Words about pictures: The narrative of children's picture books* (1988) verwys. Wanneer semiotiek toegepas word, sal na Barthes se boeke *The pleasure of text* (1975) en ook *Image, music, text* (1977) verwys word. Die rede waarom ek gekies het om gebruik te maak van hierdie spesifieke tekste is omdat die verskillende skrywers baie relevant is tot hierdie studie rakende kinderprenteboeke. Mieke Bal is 'n kulturele teoretikus en een van haar hoofareas van belangstelling is moderne literatuur. Haar boeke rakende literatuur fokus meestal op narratologie wat 'nbepalende faktor is in die ontleding van narratiewe. Perry Nodelman is 'n wêreldbekende professor van kinderprenteboeke. Hy het al verskeie boeke geskryf rakende die teorie agter prenteboeke en het self ook al kinderprenteboeke geskep. Sy ontleding van die kinderprenteboek as 'n genre en 'n vorm is van uiterse belang in hierdie studie. Laastens verwys ek na Roland Barthes in hierdie studie omdat sy ontledings rakende semiotiek van belang is in die lees en ontleed van kinderprenteboeke. In die twee boeke van Barthes waarna ek verwys, verduidelik hy die proses waardeur 'n leser gaan om betekenis te

kry. Ek sal later in meer besonderhede bespreek wat Barthes se semiotiekteorie behels.

Weens die visuele aard van die prenteboek sal dit ook nodig wees om van visuele verwysings gebruik te maak.

VISUELE NAVORSING

Ek ondersoek kinderprenteboeke as 'n hulpmiddel in die behoud en bevordering van 'n taal.

Aangesien daar geen Nama kinderprenteboeke bestaan nie (Vogelsang, persoonlike onderhoud, 17 Augustus 2010),⁵ sal ander relevante kinderprenteboeke gebruik moet word.

'n Afrikaanse illustreerder wie se werk van nader beskou word, is Piet Grobler (2003). Verder word aandag gegee aan die skrywer en illustreerder, Flip Hattingh, se boek, *My oupa hoenders* (2007). Hierdie Afrikaanse boeke word bespreek omdat hulle goeie voorbeelde is van die spesifieke groep kinderprenteboeke wat ek ondersoek, naamlik die *storieprenteboek*. Hierdie boeke word in Hoofstukke 1 en 2 bespreek met betrekking tot die verkillende visuele komponente wat 'n prenteboek daarstel. Ek sal ook kyk na die Europese prenteboeke *A Lion in Paris* en *The Rabbits* deur bekende internasionale illustreerder, naamlik Beatrice Alemagna en Shaun Tan.

TEORETIESE FONDAMENT VAN HIERDIE STUDIE

Perry Nodelman (1988: x) verklaar dat die manier waarop hy kinderprenteboeke ontleed nie net op semiotiek gegrond is nie. Nodelman (1988: x) verduidelik dat kinderprenteboeke 'n kombinasie van twee verskillende kunstegnieke is en dit is die rede hoekom hy glo (1988: x) dat dit nodig is om verskillende teoretiese benaderings in die ontleding van die kinderprenteboek te gebruik. Nodelman (1988: x) is opgelei in die letterkunde en dit is vandaar dat hy besef het dat hy die semiotiekteorie van Roland Barthes

⁵ Sien Addendum A.

(1977) kan aanpas in die ontleding van kinderprenteboeke. Ek sal dus ook in hierdie studie van Barthes (1977) se semiotiekteorie gebruik maak wat die ontleding van visuele 'tekens' behels.

Roland Barthes (1977: 88) vra of alles in 'n narratief funksioneel is en 'n betekenis het. Hy meen dat alle inligting, al lyk dit hoe onbelangrik, sal bydra tot die betekenis van 'n teks: "Even were there a detail to appear irretrievably insignificant, resistant to all functionality, it would nonetheless end up with precisely the meaning of absurdity or uselessness: everything has a meaning, or nothing has". Dit is met hierdie aanslag van Barthes wat ek die kinderprenteboek as 'n narratief sal benader in hierdie studie. Ek sal gebruik maak van Barthes se teorie wanneer ek visuele en tekstuele informasie van die gekose visuele verwysings ontleed.

Perry Nodelman (1988: x) verduidelik verder dat hy bewus is dat meeste studies rakende kinderprenteboeke oor die opvoedkundige aspekte van die boek handel. Nodelman (1988: x) glo voorts dat die hierdie tipe eensydige uitkyk veroorsaak dat kinderprenteboeke as 'n kunsvorm nie ernstig opgeneem word nie. Hy glo dat kinderprenteboeke wel 'n ernstige kunsvorm is en dat dit dieselfde respek as enige ander vorm van kuns, soos byvoorbeeld film, behoort te ontvang. Die skrywer Nodelman (1988: x) is ook van mening dat as kinderprenteboeke bloot as gereedskap vir die opvoedkunde gesien word, kinders en volwassenes nooit die dieper voordele van kinderprenteboeke sal kan waardeer of geniet nie. Nodelman (1988: x) se mening oor kinderprenteboeke wat nie net as pedagogiese meganismes gesien moet word nie, pas by hierdie studie in aangesien een van die hoofdebatte is dat kinderprenteboeke geskep moet word om geniet te word, en nie slegs as opvoedkundige objek bekom moet word nie.

HOOFSTUK EEN

In hierdie hoofstuk word die inheemse prenteboek in Suid-Afrika bespreek. Aandag word geskenk aan sleutelgebeure in Suid-Afrika se geskiedenis wat die huidige inheemse prenteboekmark help vorm het. Die komplekse geskiedenis en effek van kolonialisme en apartheid speel groot rolle, veral met die onderdrukking van inheemse tale in Suid-Afrika (Jenkins, 2006: aanlyn). Ook word die gewese Bantoe⁶ onderwysstelsel as 'n negatiewe faktor in die ontwikkeling van inheemse prenteboeke bespreek (Trok, 2005: aanlyn). Die geskiedenis van die Suid Afrikaanse uitgewersmark speel ook 'n merkwaardige rol (Land 2003: 93-102). Vervolgens word die term “taaluitsterwing” bespreek en of dit 'n realiteit vir Nama en ander inheemse tale in Suid-Afrika is (Crystal, 2000: 1-127).

In hierdie hoofstuk word die rol van die prenteboek in die leerproses van 'n taal bespreek. Marjorie van Heerden (1986:1), 'n Suid-Afrikaanse kinderboekillustreerder en -skrywer, glo dat kinderprenteboeke 'n groter rol as bloot net opvoedkundige meganisme speel:

Die jong kind dink in beelde, en prenteboeke is van sy eerste kennismakings met die letterkunde. Terwyl die volwassenes die verhaal voorlees, 'lees' die kind die prente. Só ontdek hy die verband tussen verbale en visuele taal. Later 'lees' hy self die boek, hy lees die illustrasies terwyl hy die teks uit sy geheue oproep.

In hierdie verband volg ook 'n beskouing oor die noodsaaklikheid van “visuele geletterdheid” en die rol wat die kinderprenteboek daarin speel. Verder word ook gekyk na die konsep “lees-vir-plesier” en die rol wat die kinderprenteboek speel om hierdie aktiwiteit by kinders

⁶‘Bantoe’ was ’n tydgebonde term en was nie deur die hele apartheidstyd gebruik nie. Die Wet op Bantoe-onderwys van 1953 het swartmense verhoed om blanke skole by te woon. Kinders wat skoolgegaan het onder die Bantoe-onderwyskurrikulum het skoolonderrig in hul moedertale ontvang. Daar was egter ’n beduidende verskil in staatsbesteding van ‘wit’ teenoor ‘Bantoe’ onderwys. Hierdie oneweredige sisteem het die swart gemeenskap skepties laat kyk na ‘Bantoe’ onderwys en moedertaal onderrig word vandag steeds met die apartheidsideale verbind.

aan te moedig. Kinders wat lees vir hul genot,moedig 'ngesonde *leeskultuur* aan in 'ngemeenskap (Sisulu, 2004: aanlyn).

Bykomende aspekte wat gedek word, is die didaktiese omgewing waarin die moderne kinderprenteboek vandag voorkom,spesifiek die invloede van Suid Afrika se Nasionale Departement van Onderwys word oorweeg, asook die negatiewe invloede wat dit moontlik op die boeke wat gepubliseer word, uitoefen (Anderson, 2010). Met betrekking tot die didaktiese omgewing waarin die prenteboek vandag voorkom, sal ook die negatiewe effekte bespreek word wat gepaard gaan met kinders wat moet leer lees en skryf in 'ntweede taal. Ek sal ook kyk na hoe eietydse kinderprenteboeke wat in Suid-Afrikaanse inheemse tale geskryf is, vandag lyk.

Volgens Christina Clark en Kate Rumbold (2006: 9), wat by die National Literacy Trust in die Verenigde Koninkryk betrokke is, is ondersoeke rakende “lees-vir-plesier” tot onlangs nie regtig as 'nprioriteit beskou nie. Hulle beweer egter dat nuwe ondersoeke bewysdat wanneer kinders vir hul genot lees dit 'npositiewe bydrae tot hul persoonlike en opvoedkundige ontwikkeling lewer (2006: 9). Piet Grobler (Retief 2002: 2), 'nbekende Suid-Afrikaanse kinderprenteboekskrywer en – illustreerder, meen dat kinders moet leer dat boeke nie net skoolgoed is nie. Grobler se opinie is dat kinders ook die “reg” het om boeke te geniet: “My vereiste vir 'nkinderboek is presies dieselfde as vir 'ngrootmensboek. Ek hou veral van die Franse en Duitse kinderboeke, sonder die morele sousie wat die Amerikaners daarop gooi. As jy 'npreek wil hoor, gaan jy mos kerk toe, en as jy iets wil leer, gaan jy skool toe. Maar as jy 'nboek lees, moet dit lekker wees.”

Wanneer kinders vir hul genot leer lees, dra dit ook by om 'nleeskultuur te kweek (Clark & Rumbold 2006: 5).In Hoofstuk 1 word bespreek wat ons onder die term “leeskultuur” verstaan. Suid-Afrika se leeskultuur word bespreek en waarom dit belangrik is om 'nsterk

leeskultuur in 'nland aan te moedig. Laastens volg 'n meer in-diepte bespreking in Hoofstukke 2 en 3 vandie samestelling van 'ngoeie kinderprenteboek.

HOOFSTUK TWEE

Om weer by Bader (1976: 1) se stelling aan te sluit, sal die verskillende dimensies waaroor die prenteboek beskik, bestudeer word. Kinderprenteboeke op sigself word eerstens gesien as 'n middel om vir kinders te leer lees en die wêreld rondom hulle te leer verstaan. Soos Bader (1976:1) duidelik maak, is daar baie verskillende faktore, soos narratologie en fokalisasie, wat bydra tot die konsep van die prenteboek en hierdie tesis sal laasgenoemde faktore volledig ontleed met die einddoel om 'nsuksesvolle prenteboek te skryf en illustreer.

InHoofstukke 2 en 3 word die verkillende visuele faktore bespreek wat belangrike rolle in die kinderprenteboek speel, naamlik narratologie, fokalisering, toonsetting, karakters, intertekstualiteit en metafiksie.

Soos Bader ook bevestig, bestaan die kinderprenteboek uit verkillende dimensies, naamlik toonsetting en fokalisering. Daar is verskeie teorieë verbonde aan die ontleding van prenteboeke, maar hierdie studie se teoretiese raamwerk berus op post-moderne teorieë. Spesifieke aandag word geskenk aan die werke van Barthes en Nodelman wat fokus op die semiotiese ontleding van teks en beeld. Die verskillende elemente wat in Hoofstuk 2 in verband met kinderprenteboek bespreek word, sluit in multikulturisme, semiotiek, visuele geletterdheid, hoe 'nprenteboek funksioneer, narratologie, fokalisering, toonsetting, karakters en intertekstualiteit.

HOOFSTUK DRIE

In Hoofstuk 1 en 2 word die fokus geplaas op die plek van die inheemse kinderprenteboek in Suid-Afrika, en dan ook die verskillende faktore wat kan bydra tot hoe positief kinders op sekere prenteboeke kan reageer. Alhoewel nie al die elemente bespreek word wat verband hou met postmoderne kinderprenteboeke nie, is die faktore soos intertekstualiteit en karakters wat wel bespreek word, relevant tot hierdie navorsing. Ek gaan voort om in die derde hoofstuk meer postmoderne aspekte van die kinderprenteboeke te bespreek. Hierdie faktore sluit in modaliteit en mimeese, tyd en beweging, post-moderne aspekte, metafiksie en multigeletterdheid. Ek sal ook die konsep van hibriditeit oorweeg in die proses van relevante kinderprenteboeke te skep.

DEFINISIES

Daar is verskillende tipes prenteboeke wat gemik is vir die spesifieke vlak van leesvaardigheid waarvoor 'nkind beskik. Wanneerhierdie studie verwys na '*nkinderprenteboek*', is dit spesifiek van toepassing op '*nkinderprenteboek* wat spesiaal saamgestel is vir kinders tussen die ouderdomme van vyf tot twaalf jaar. Hierdie prenteboeke bevat visuele en narratiewe tekste wat saamwerk om 'n storie te vertel. Die teks en illustrasies is ewe belangrik in die kinderprenteboek en die twee elemente kan nie sonder mekaar funksioneer nie, soos wat Riita Oittinen⁷ (2003: 130) ook verduidelik: “As a whole, a picture book is a text...where the verbal and the visual are woven into one entity.” Volgens David L Russel (2008: 119-134), professor in taal en literatuur aan die Universiteit van Michigan, kan prenteboeke in sowat *ses groepe*⁸ verdeel word, naamlik woordlose prenteboeke, telboeke,

⁷ Riita Oittinen het haar PhD graad in vertaalkunde afgelê en fokus tans op boeke wat sy vir kinders vertaal.

⁸ *Woordlose* prenteboek bevat geen teks nie en moet totaal en al staat maak op illustrasies om die storie te vertel. *Telboeke* bevat gewoonlik geen teks behalwe getalle nie en hierdie boeke word spesifiek ontwerp om kinders die konsep van tel te leer. *Telboeke* help ook die kinders om die getalle te memoriseer. *Speelgoedboeke* word vir baie jong kinders geskryf. *Speelgoedboeke* word gewoonlik uit karton of lap gemaak, “pop-up” of 3D byvoegsels help ook om die jong kind visueel te stimuleer. Die illustrasies of komponente van hierdie boeke is die belangrikste deel van die prenteboek en die narratief neem die tweede belangrikste plek

speelgoedboeke, konseptuele boeke, alfabetboeke en storieprenteboeke. In hierdie studie word storieprenteboeke vir kinders gedek. Die prenteboeke wat as visuele navorsing gebruik word, sal ook onder die konsep van *kinderprenteboek* val.

Verder word in hierdie verhandeling na begrippe soos *bantoe* en *kleurling* verwys. Ek is terdeë bewus dat hierdie terme, afhangende van hoe hulle gebruik word, verskeie negatiewe betekenisse kan hê. Die historiese dokumente wat as naslaanmateriaal gebruik is, verwys na hierdie terme om 'n politieke oriëntasie oor te dra, en moet sodanig binne 'n spesifieke geskiedkundige konteks beskou word.

Wanneer ek in hierdie studie praat oor die Khoekhoe en Nama kultuurgroepe, praat ek inderwaarheid van dieselfde groep mense. Tot onlangs toe het hierdie kultuurgroep ook as die Khoikhoi of die Khoi bekend gestaan (Anonzi 1998: 10). In die Nama taal verwys die woord “khoe” na 'nmens, en “Khoekhoe” beteken baie mense (Anonzi 1998: 10).

Verder is daar 'n algemene misverstand dat die Nama mense ook as “Khoisan” mensebeskryf kan word. Alhoewel die San en Nama groepe volgens kundiges baie in gemeen met mekaar het, is hulle steeds twee afsonderlike kultuurgroepe (Anonzi 1998: 10).

PRAKTIESE KOMPONENT VAN HIERDIE STUDIE

Soos ek vroeër genoem het, sal die praktiese deel van hierdie studie behels dat ek kinderprenteboeke skryf en illustreer. Die boek waaraan ek werk vir hierdie studie is *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien*. Hierdie boek gaan 'n medium-dikte volkleur kinderprenteboeke

in. Konseptuele boeke is die prenteboeke wat gewoonlik in skole gevind word. Hierdie boeke word geskryf om 'n sekere konsep oor te dra aan kinders sonder dat dit voel of die boeke preek. Ongelukkig is dit nie altyd die geval nie. Alfabetboeke word spesifiek ontwerp om kinders die alfabet te leer lees en ook om die klanke na te boots. Storieprenteboeke maak gebruik van teks en illustrasie om 'n storie te vertel. Die teks en illustrasies werk saam om 'n storie te vertel.

wees en in beide Afrikaans en Nama geskryf wees. Ek sal ook deur die loop van hierdie studie na hierdie prenteboek verwys.

HOOFTUK 1: DIE PLEK VAN DIE PRENTEBOEK IN SUID AFRIKA

INHEEMSE KINDERPRENTEBOEKE IN SUID-AFRIKA

In hierdie hoofstuk word bydraende faktore tot die boekemark in Suid-Afrika bespreek. Die fokus val op die posisie van die inheemse kinderprenteboek in Suid-Afrika en daar word spesifiek na Nama kinderprenteboeke verwys. Piet Grobler (2002: 17), bekende Suid-Afrikaanse illustreerder, se mening oor die Suid-Afrikaanse kinderprenteboekemark lui soos volg: “Die status en toekoms van die Suid-Afrikaanse prenteboek lyk nie rooskleurig nie.” Hy baseer hierdie opinie op jarelange ervaring as illustreerder wat saam met plaaslike uitgewers werk.

So skryf Grobler (2002:17) dat dit ook die mening was van illustreerders, uitgewers en akademici by ’n internasionale illustrasie-konferensie wat in 2002 by Unisa in Pretoria gehou is. Grobler (2002:17) skryf dat verdere probleme vir die Afrikaanse kinderboek die voorskriftelikheid van die opvoedkundige mark insluit, sowel as die aannames dat kinders in Afrika slegs ‘realistiese’ illustrasies geniet. Ongeletterdheid, visuele ongeletterdheid en gebrekkige staatsubsidiëring van biblioteek- en skoolboeke tel ook van die probleme wat by hierdie konferensie bespreek is.

Hannes van Zyl (soos in Morris 2007: 25), voormalige hoof van NB-uitgewers, meen dat van die elf amptelike tale wat Suid-Afrika het, die minste prenteboeke in inheemse tale gedruk word. Sommige gevalle, soos Nama, word daar selfs geen prenteboeke gedruk nie (Vogelsang, persoonlike onderhoud, 17 Augustus 2010).⁹

Van Zyl (soos in Morris 2007: 25), verduidelik die situasie só: “As it stands now, children’s books in Afrikaans continue to dominate the local publishing industry. In 2002, Afrikaans

⁹Sien Addendum A.

books accounted for approximately R79 million of indigenous publishing, compared to R50 million in English. Nearly all of the books published in any African language are translations of books written originally in Afrikaans or English.”Die onstellende realiteit is dat die meerderheid mense in Suid-Afrika nie Engels of Afrikaans as hul eerste taal praat nie¹⁰.

Rajend Mestrie (2002: 13) haal in *Language in South Africa* statistieke rakende die 1996 sensussensus (Sensus Databasis 1996) aan. Volgens die 1996 Sensus, praat 14,4% van alle Suid-Afrikaners Afrikaans as hul eerste taal, 8,6% van die bevolking praat Engels, en die res van die land, oftewel 77% van die bevolking, se moedertaal is een van Suid-Afrika se sogenaamde inheemse tale. Dus ontstaan die vraag: hoekom word daar meer boeke in Engels en Afrikaans in Suid-Afrika uitgegee as die meeste mense nie hierdie twee tale as hul moedertaal praat nie?

Die verskillende faktore wat die huidige boekemark van Suid-Afrika beïnvloed, kom nou onder die loep. Jessica Hadley Grave (2008:aanlyn) noem in haar toespraak by die Frankfurtse Boekeskou in 2009 faktore wat bydra tot Suid-Afrika se swak boekemark, en noem onder andere die volgende hoof bydraende faktore: ekonomie, tegnologie, opvoedkunde, geletterdheid, volwassenes se leespatrone en leeskultuur, toegang tot boeke, biblioteke, taal en die ontwikkeling van plaaslike skrywers. Grobler (2004: 25) het ook 'nlys van enkele redes aangebied vir die swak prentboek bedryf in Suid-Afrika en hierdie redes stem min of meer ooreen met dié van Grave (2008:aanlyn) se redes, soos gelys in die artikel, *The future of the global book trade: A closer look at the book sector's future in South Africa*:

- Die swak Suid-Afrikaanse wisselkoers.
- Hoë boekpryse.

¹⁰Die 2001 sensus se getalle wys die persentasie van mense wat sekere tale as hul huistaal praat. Die resultate is as volg: Zoeloe (23,8%), Xhosa (17,9%), Afrikaans (14,4%), Sepedi (9,4%), Setswana (8,2%), Engels (8,2%), Sesotho (7,9%), Xitsonga (4,4 %), Siswati (2,7%), Tshivenda (2,3%), isiNdebele (1,6%) en 0,5% van die land praat ander tale (http://www.statssa.gov.za/census01/html/Key%20results_files/Key%20results.pdf).

- 'n (Moeilik kwantifiseerbare) gebrek aan'leeskultuur in die land. 'n Koopkultuur van kinderliteratuur bestaan uiteraard selfs nog minder.
- Die gekompliseerde samestelling van die potensiele mark: Suid-Afrikaanse kinders praat elf verskillende moedertale.
- Sedert 1994 was daar van owerheidskant 'n radikale terugsnoei van die provinsiale biblioteeksubsidie. Biblioteke was tradisioneel verreweg die grootste aankopers van prenteboeke.

Verder skryf Grobler (2002:17) ook dat illustreerders van prenteboeke in Suid-Afrika hulle in 'n posisie bevind waar daar bewustelik en in-diepte kennis geneem moet word van vertaalpraktyk en die beginsels waarin die praktyk gefundeer is. Grobler (2002:17) glo die rede hiervoor lê in die algemene stand van kinderliteratuur in die land en dié van prenteboeke in besonder. Hy (Grobler 2002:17) glo dat die Suid-Afrikaanse prenteboekindustrie, uit die oogpunt van kwantitatiewe produksie, teen die eeuwending waarskynlik 'n laagtepunt bereik het. Soos Grobler (2002:17) duidelik maak, lyk die toekoms van die kinderprenteboek in Suid-Afrika nie rooskleurig nie. In hierdie hoofstuk word die verskillende bydraende faktore tot die swak prenteboekmark in Suid-Afrika verder bespreek.

Daar is twee faktore wat hier ter sake is, naamlik die inheemse prenteboeke in Suid-Afrika, asook die leeskultuur in die land. Daar is verskeie voordele wat 'ngesonde leeskultuur vir'ngemeenskap bied en dus volg 'n bespreking van die redes waarom Suid-Afrika se leeskultuur so swak is en hoe verskillende organisasies in die land probeer om hierdie leemte te vul (Sisulu, 2004: aanlyn). “Leeskultuur“ (Grave 2004: 7) is 'nterm wat gereeld deel van die gesprekke rakende prenteboeke in Suid-Afrika raak, soos Grobler (2004: 25) en Grave (2001:1) hierbo ook duidelik gemaak het. Wat is die leeskultuur in Suid-Afrika? Hoe beïnvloed hierdie sogenaamde “leeskultuur“ die publikasie van inheemse prenteboeke in die land?

LEESKULTUUR EN BANTOE ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

In haar toespraak by die *Symposium on the Cost of a Culture of Reading* in 2004, praat Elinor Sisulu (Sisulu, 2004: aanlyn) oor die noodsaaklikheid van 'n gesonde leeskultuur in 'ngemeenskap. Sisulu is van mening dat lees die basis van leer is. Sodra die kind goed kan lees, hoe beter is sy kans om 'nsuksesvolle skoolloopbaan te kan hê, meen Sisulu (2004: aanlyn). Verder redeneer sy (Sisulu, 2004: aanlyn) dat lees nie net beperk tot die skool moet wees nie, maar is in alle vorme noodsaaklik om kinders goed ingelig te hou en om die wêreld rondom hulle beter te kan verstaan. Sisulu (2004: aanlyn) redeneer ook dat lees die individu self help om onself en ander mense beter te verstaan, en ook om ons as 'nsamelewing te ontwikkel in bedagsame en dinamiese mense wat tot Suid-Afrika se demokratiese gemeenskap kan bydra. Die vraag is egter, hoe word 'nleeskultuur geskep onder 'ngemeenskap as daar nie genoeg boeke vir die gemeenskap is om te lees nie? En waarom is die wit gemeenskap van Suid-Afrika se leeskultuur meer gevestig?

Jessica Hadley Grave het tydens 'ntoespraak by die Frankfurter Buchmesse¹¹ in 2009 duidelik gemaak(2008: 7) dat daar in 2008 nege miljoen ongeletterde mense in Suid-Afrika was:

“Those committed to book reading are largely white affluent people, a reflection of a book reading culture and access to books being more prevalent in this socio-demographic group.”

Mens moet dus vra hoekom daar meer mense in die wit gemeenskappe van Suid-Afrika wat lees?Die vraag ontstaan wat die toestand van die nege ander amptelike tale is en watter verband hulle in die kweek van 'n leeskultuur speel?

Een van die redes vir die swak leeskultuur onder die swart gemeenskap kan toegeskryf word op die voordele wat die wit gemeenskapgemeenskap in die apartheidsera by skole geniet het. Toe die Nasionale Party in bewind gekom het in 1948, het Suid-Afrika se skoolsisteem vir

¹¹ Die jaarlikse boekeskou in Frankfurt, Duitsland.

alle Suid-Afrikaanse kinders verander. Wit en swart kinders sou nou voortaan apart skoolgaan as gevolg waarvan swart en wit kinders volgens die apartheidspedagoge “verskillende benodighede” gehad het by akademiese onderrig (Fuller, Pillay & Sirur, 1995:5). In die artikel *Literacy trends in South Africa: expanding education while reinforcing unequal achievement* skryf Fuller, Pillay en Sirur (1995: 5) dat die “wit skole” baie meer voorregte as die “swart skole” met betrekking tot hulpbronne en materiaal geniet het.

Neville Alexander (2003: 13) skryf in *Language Education Policy, National and Sub-National Identities in South Africa* dat die resultate van die onderwysstelsel in die apartheidsera diep gewortelde nadele op verskillende vlakke teweeg gebring het. Die hoofdoel van taalonderrig in die apartheidsera was om Suid-Afrika te “Afrikaniseer”¹². Met ander woorde die nuwe regering van daardie tyd wou Engels as die oorheersende taal uitskakel. Hierdie benadering was uiters nadelig teenoor nie-Afrikaanssprekendes, bloot omdat dit nie in konteks geneem was dat dele in res van die wêreld grootliks in Engels gefunksioneer het nie. Dit is nou al vyftig jaar later en Suid-Afrika en die mense wat nadelig deur die apartheids -era geraak is, is tans steeds besig om die konnotasies van Afrikaanse apartheid onderrig te verwerk (Alexander 2003: 13). Die Nasionale Party het geskuil agter die motivering van UNESCO se opinie oor die onderrig wat die meeste voordeel bied vir kinders, naamlik moedertaalonderrig:

It is axiomatic that the best medium for teaching a child is his (sic) mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium. But, ..., it is not always possible to use the mother tongue in school, even

¹²Nasionale Boekhandel is is voorheen tenminste ten dele deur die staat befonds (Venter 2007: 49).

when possible, some factors may impede or condition its use (UNESCO soos aangehaal in Alexander 2003:13).

Op die oppervlak het dit tydens apartheid gelyk of die amptelike taalbeleid ooreengestem het met die mees onlangse navorsing rakende onderrig van daardie tyd. Dr W Eiselen en dr HF Verwoerd het hierdie stelsel as 'n logiese benadering vir hul stryd tot die konstruksie van 'n Afrikanernasie gesien: “In short, the use of the ‘standard’ indigenous languages was a cynical manoeuvre, supported disingenuously by means of “ ‘scholarly’ ” evidence, to promote the “ ‘retribalisation’ ” or ethnicisation of the African people” (Alexander 2003: 13).

Die ironie blyk dat hierdie debat rakende moedertaalonderrig by skole in Suid-Afrika tans steeds 'n probleem is wat baie meningsmenings uitlok. Moedertaalonderrig is tydens die apartheidsera gesien as 'n manier om die swart gemeenskap te ontwapen deur hulle te ontnem van die voorregte van skoolgaan in Engels of Afrikaans. Vir 'n persoon wie se eerste taal 'n sogenaamde swart taal is, was dit 'n dilemma om onder 'n apartheidskurrikulum skool te gaan omdat die vlak van onderrig so blatant sub-standaard was (Alexander, 2003: 14).

Vandag in post-apartheid Suid-Afrika is een van die moeilikste take om weer die konsep van moedertaalonderrig in Suid-Afrika te rehabiliteer. Moedertaalonderrig blyk steeds om die antwoord te wees op Suid-Afrika se multi- en transkultuристiese gemeenskap. Die enigste kinders wat taalonderrig ontvang van Graad R af tot en met universiteit is Afrikaanse en Engelse kinders. 'n Interessante feit wat hierdie statistiek ondersteun, is die uitslae van die swart matriekleerders wat deel gevorm het van die “eerste fase van Bantoe-onderrig”. “Despite the cognitively impoverished curriculum, eight years of mother tongue instruction gave pupils the time to learn their own language through this language and to learn a second and a third language sufficiently well to make the switch in medium in the ninth year. During the first phase of Bantu Education, 1953-76, the matriculation results improved, despite the poor curriculum” (Heugh 2000: 24).

Daar is wel inisiatiewe wat geneem word om inheemse tale terug op die voet te kry. Die Jozi Book Fair¹³ is een van hierdie projekte en bestaan al twee jaar. Hul hoofdoel as 'norganisasie is om 'npublieke platvorm verhoog te skep waar hulle die tekort aan 'nleeskultuur in Suid-Afrika aanspreek.

In 'n meer onlangse tydperk skryf Oupa Lehulere (2010: 2) in sy artikel *A reading culture in crisis* vir die Jozi Book Fair nuusbrief, dat alhoewel die Bantoe-onderwysstelsel as 'nbydraende faktor gesien kan word tot die vorming van 'nswak leeskultuur onder sprekers van inheemse tale in Suid-Afrika, kan apartheid en daardie onderwysstelsel nie meer alleen die skuld vir die huidige toestand van Suid-Afrika se swak leeskultuur kry nie. Die taalbeleid van die huidige regering skep gelyke voordele vir elk van die elfamptelike tale (Beukes 2004: 5).

Zandile P. Nkabindi (1997: xiii) skryf in haar boek *An analysis of educational challenges in the new South Africa*, dat die voorheen benadeelde swart gemeenskap self verantwoordelikheid en inisiatief behoort te neem om die negatiewe uitwerking van apartheid te beveg. Sy (Nkabindi 1997: xiii) meen dat dit noodsaaklik is dat die swart en bruin gemeenskappe besef dat net *hulle* as gemeenskappe die probleem van ongeletterdheid en 'nswak leeskultuur kan oplos aangesien die Staat en ander organisasies net sóveel kan help. Nkabindi is van mening dat as hierdie voorheen benadeelde gemeenskappe niks bydra nie, sal daar geen vooruitgang kan wees nie.

Nomsa Hlatshayo (2010: 3) skryf in die Jozi Book Fair se nuusbrief *My Class* skryf: “The Jozi Book Fair has constantly affirmed its commitment to stimulating a strong culture of reading and writing as a means of meeting the post-Apartheid South Africa. One of these challenges is the decline of indigenous language literature and indigenous knowledge

¹³www.jozibookfair.org.za

systems. The fair's aim is to provide a platform for all those who are excluded from mainstream and largely elitist literature circles." Soos die Jozi Book Fair probeer help om die inheemse leeskultuur te bevorder, is daar ook menigte ander organisasies wat hierdie probleem probeer oplos, naamlik 'n organisasie soos Centre for the Book¹⁴.

Dr Ben Ngubane¹⁵ (Centre for the Book in Land 2003: 118), het by die *Children's Literature Symposium* in 2001 beaam hoe belangrik dit is om boeke in inheemse tale beskikbaar te stel: "The writing and publication of children's books in our indigenous languages would drastically improve reading skills. It is a well-known fact that children, especially those of a young age, fare best when using learning materials that are presented in a language that they can easily access. An increase in available titles in the various languages would also contribute to children's cultural enrichment and psychological and intellectual development." Verder verwys Sisulu (2004: aanlyn) na hoe voordelig 'n gesonde leeskultuur vir 'n land kan wees:

Leading world nations pride themselves on their promotion of reading. They see a high level of literacy as a major source of their competitiveness and social maturity. The absence of a widespread culture of reading in South Africa acts as an effective barrier to our development, reconstruction, and international competitiveness. The economic and social health of our nation depends on building a literate nation, able to read widely for practical purposes and for pleasure. This means making the current generation more aware of the pleasure and importance of reading in daily life, and ensuring that they have the level of literacy skills required in modern society.

Tog is daar baie ander redes wat kan bydra tot 'n land se leeskultuur of gebrek daaraan. Ek sal in die volgende afdeling moontlike redes vir Suid-Afrika se swak leeskultuur bespreek.

¹⁴ Centre for the Book is 'n afdeling van die Nasionale Biblioteek van Suid-Afrika. Hierdie sentrum se hoofdoel is om 'n leeskultuur onder alle tale in Suid-Afrika te ontwikkel.

¹⁵ Dr Ben Ngubane was in 2003 die Minister van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie.

MOONTLIKE REDES VIR SUID-AFRIKA SE SWAK LEESKULTUUR

Afgesien van historiese faktore wat 'n invloed op die swak leeskultuur in Suid-Afrika uitgeoefen het, meen Grave (2008: 8) dat die prys en toegang tot boeke vir mense wat nie in dorpe of stede woon nie, ook 'ngroot rol speel: “Access to books is another major factor affecting literacy and book reading behaviour in South Africa. The cost of books in South Africa is often seen as unnecessarily high and a major barrier in creating a reading culture in a developing country where a vast majority of the population live in extreme poverty.”

Die vraag is dus of openbare biblioteke 'ngroter rol kan speel om mense die geleentheid te bied om boeke te bekom sonder om 'nprys daarvoor te betaal. Volgens Grave (2008: 10) glo die Staat ook dat biblioteke van sleutelbelang is in die verbetering van Suid-Afrikaners se lewensgehalte: “The contribution of libraries in the Social Cohesion Cluster and the Information Society and Development Cluster in terms of promoting a culture of reading, promoting shared values, peer group networks, delivering IT experience to rural communities and promoting indigenous language materials is critical to the transformation agenda of government.” Maar die volgende kwessie wat bespreek moet word, is, waar is hierdie sogenaamde biblioteke, en is daar genoeg kinderpenteboeke in inheemse tale in biblioteke beskikbaar?

It is now commonly accepted that there is a deep crisis of the ‘culture of reading’ in South Africa. Only a very small section of the public reads and buys books, there is a virtual collapse of library services, and publishing in the black languages continues to struggle 16 years after the end of apartheid (Lehulere 2010: 2).

Lehulere (2010: 2) glo eerstens dat daar twee redes vir die swak leeskultuur in Suid-Afrika is. Eerstens blameer hy die huidige demokratiese regering se markgedrewe beleid insake ekonomiese en sosiale groei. Hierdie visie van die regering, meen Lehulere (2010: 2), het veroorsaak dat faktore soos armoede, ongelykheid en dalende onderwysstelsels bevorder

word. Sonder enige hulpmiddels, skryf Lehulere (2010: 2), het die ‘sosiale infrastruktuur’ van lees (biblioteke, boekwinkels) in die meeste informele nedersettings ineengestort. Dit is waarom Lehulere meen dat die meerderheid van Suid-Afrikaners nie gereelde lesers is nie, of selfs nie *kan* lees nie.

Tweedens blameer Lehulere (2010: 2) die struktuur van die uitgewersindustrie in Suid-Afrika. Volgens die skrywer (Lehulere 2010: 2) is hierdie mark baie gekonsentreerd en die grootste gedeelte van die boeke wat uitgegee word, word deur 'n klein groep uitgewers gepubliseer. Om winsgewendheid te behou, fokus hierdie uitgewers eerder op hoë pryse as om groot hoeveelhede boeke teen 'n laer prys te druk, meen Lehulere (2010: 2). Volgens hom is die enigste manier om 'n gesonde leeskultuur in Suid-Afrika te skep deur bedag te wees op ander faktore wat die leeskultuur beïnvloed en dat die neiging teengewerk moet word om apartheid te blameer. Lehulere (2010: 2) glo dat 'n sterker fokus geplaas moet word op sosiale, ekonomiese en politieke toestande in Suid-Afrika as bydraende faktore tot die leeskultuur. Lehulere is ook oortuig dat die uitgewers in Suid-Afrika een van die hoof bydraende faktore is wat aangespreek moet word rakende die treurige leeskultuur, en het ook 'n verantwoordelikheid teenoor die volgende generasie lesers.

Belasting wat op boeke gehef word, speel ook 'n negatiewe rol op die prys van boeke in Suid-Afrika. In die artikel *Tax must be lifted to promote literacy-DA* skryf Linda Ensor (2010: aanlyn) dat die verteenwoordiger van die Demokratiese Alliansie, Dion George, glo dat dit vir die Staat nie so duur sal uitwerk om alle belasting op boeke te laat wegval nie. George meen dat die geskatte R274m wat dit sal kos om belasting op boeke terug te trek, as 'n tipe subsidie sal funksioneer. George is ook van mening dat die hoë koste van boeke baie mense van kwaliteitsboeke en onderrig weerhou: “The DA believes that a tax on books is a tax on learning, knowledge and literacy. Right now, we need to prioritise measures to promote

literacy and education, and we believe that a zero-rating on books would be a cost-effective measure to contribute towards this” (George in Ensor 2010: aanlyn).

DIDAKTIESE INVLOEDE EN UITGEWERS IN SUID-AFRIKA

Ter aanvang van hierdie afdeling, word 'n voorbeeld gebruik wat sal help om aan te dui hoe uitgewers bepaal of hulle sekere tipes boeke sal uitgee aldan nie. Knowledge Unlimited, 'n Suid-Afrikaanse uitgewer, het twee boekklubs vir die jong leser, naamlik *The Young People's Book Club* en *The New Walt Disney Book Club* (DACST 1998: 46). In 1998 het *The Young People's Book Club* 6 000 lidmaatskappe gehad. Die *New Walt Disney Book Club* het oor dieselfde tydperk 27 000 lidmaatskappe gehad. Daar word geskat dat slegs 10% van hierdie lede swart kinders was (Boniface soos in DACST 1998: 46).

Die DACST¹⁶ (1998: 46) se verslag oor die uitgewersbedryf lui verder: “Knowledge Unlimited has tried to increase the number of black subscribers through two initiatives. The first was called 'Books for Africa', which was only initially successful. Failure was attributed to credit control problems as well as the poor postal services. The second initiative involved the translation of the best story books into nine African languages for library submission. After an initial positive response from libraries, there was no re-ordering.” Hierdie mening versterk die persepsie dat daar nie voldoende aanvraag vir inheemse boeke in Suid-Afrika is nie. Soos vroeër in hierdie hoofstuk aangevoer is, is een van die redes hiervoor die swak leeskultuur onder swart gemeenskappe van Suid-Afrika. Dit is dus 'n situasie waar dit moeilik is om een aspek van die situasie te verbeter sonder die ondersteuning van die ander faktor.

Binne die konteks van 'n ander debat rakende inheemse prenteboekprodusering, meen Sandra Land in haar artikel *The state of book development in South Africa* (2006: 117), dat die

¹⁶ Department of Arts, Culture, Science and Technology.

behoefte aan boeke wat ontwerp word om leesvaardighede te beoefen, nie daartoe aanleiding gee dat handboeke dieselfde leesvaardighede as 'n prenteboek ontlok nie. Handboeke fokus eerder om inligtingoor 'n spesifieke onderwerp te weergee en word gewoonlik met 'n didaktiese omgewing geassosieer. Land (2006: 117) is van mening dat dit noodsaaklik vir kinders is om gemaklik te kan lees voordat hulle handboeke ten volle kan benut. Sy (Land 2006: 117) vervolg dat meer aandag in skole bestee behoort te word rakende die ontwikkeling van leesvaardighede en ook om 'n houding by kinders te skep waar hulle wil lees vir die genot daarvan. Soos Nadine Gordimer (Centre for the Book in Land, 2006: 117) in haar boodskap by die *Children's Literature Symposium* in 2001 waarsku: "Without the opportunity and encouragement to *read for pleasure* rather than as a school task, South Africa's children will never become fully literate, but will grow up to join the vast section of our adult population shackled in illiteracy within our new found freedom."

Met ander woorde, indien kinders nie blootgestel word aan boeke wat spesiaal vir hulle genot daargestel word nie, sal hulle nooit 'n boek vir die suiwer plesier daarvan lees nie. Sonder die drang om 'n boek te lees vir die blote plesier daarvan, sal daar nooit in 'n gemeenskap of in die land 'n gevestigde leeskuiluur kan ontstaan nie. Land (2006: 117) bespreek verder hoe belangrik dit is om te lees vir plesier:

The importance of reading for personal pleasure and the pursuit of information should be reflected in investment in books in schools and in the emphasis put on the development of children's reading habits. However, there seems to be a trend for schools to invest the resources they have available for books in textbooks rather than in readers. This trend is also apparent in adult basic education where little is invested in books written to promote reading for enjoyment. There is a perception that this sort of book is of less value than a technical textbook, and that spending money on a simple fiction is frivolous. As a result, valiant efforts like the current initiative of the

New Readers Project¹⁷ of producing easy-to-read books in all eleven South African languages get scant support from both state learning institutions and NGOs.

Nog 'n probleem volgens Land (2006: 118), is dat die uitgewers wat skoolboeke uitgee, glo dat hulle nie mense se houdings teenoor taal kan beïnvloed nie en hy meen voorts dat daar tans'n voorkeur onder inheemse gemeenskappe in Suid-Afrika is om hul kinders eederte laat opvoed in Engels: "In spite of expanding empirical evidence that conceptual development and even competence in English as second language is facilitated by the development of literacy and oral skills in the mother tongue, publishers are wary of producing books in indigenous languages when they know that the demand for these books will be low." Tog skep die feit dat daar so min prentebouke in inheemse tale gedruk word, die indruk dat inheemse tale nie so "belangrik" soos Engels of Afrikaans is nie.

Suid-Afrika se ekonomie en uitgewersmark loop hand aan hand. Dit is nie verniet dat amper alle uitgewers in Suid-Afrika op die verkoop van handboeke vir 'n stabiele inkomste staatmaak nie (DACST 1998: 35):

Educational book publishing is central to the publishing industry of most countries. The provision of school textbooks is correctly viewed by most people in the industry as the backbone of South African publishing. Of 130 publishers surveyed by the BDCSA¹⁸, up to 70 were involved in educational publishing. Eight of the ten firms with an annual income greater than R20m only produced textbooks.

Die gemiddelde kind in Suid-Afrika het die meeste kontak met leesboeke in die skoolomgewing. Só gesien, is dit logies dat uitgewers en skole 'n groot rol in die ontwikkeling in Suid-Afrika se leeskultuur speel.

¹⁷ By die skool vir Gemeenskapsontwikkeling en Volwasse Geletterdheid aan die Universiteit van Natal, Durban.

¹⁸ Die afkorting, BDCSA, staan vir *The Book Development Council of South Africa* en fokus op die ontwikkeling van 'n leeskultuur in Suid-Afrika. Die BDCSA se fokus is op uitgewers, boekverkopers, drukkers, skrywers, biblioteke, opvoedkunde en verwante projekte wat aan hul doelwit om 'n leeskultuur te ontwikkel, voldoen.

Dit is moeilik om hierdie bese kringloop van ongeletterdheid te breek. Indien daar nie leesboeke vir hierdievoorheen benadeelde gemeenskappe beskikbaar gestel word in hul moedertale nie, moet daar afgevra word hoe leesvaardighede en 'n leeskultuur onder hierdie gemeenskappe sal kan ontwikkel? Hoe gaan hierdie mense in elk geval boeke wil lees as daar nie 'n gevestigde leeskultuur onder hul gemeenskap is wat aanleiding sal gee dat hulle boeke in inheemse tale koop nie?

Met betrekking tot Nama wat nie 'n amptelike taal in Suid-Afrika is nie, is dit onrealisties om te verwag dat daar al 'n gevestigde *leeskultuur* in die Nama gemeenskap kan wees. Hoe kan 'n groep mense wie se taal al so lank afgeskeep is, bo hul omstandighede uitstyg en is dit moontlik dat inheemse tale van Suid-Afrika eendag met Engels en Afrikaans sal kan meeding? Wat sal gebeur indien daar nie aandag gegee word aan die inheemse tale van Suid-Afrika nie?

Neville Alexander (1996: 11) som in sy artikel *Mainstreaming by Confluence: The Multilingual Context of literature in South Africa*, die toekoms van die inheemse boek in die post-apartheid Suid-Afrika só op: "There can be no doubt that the lack of a reading culture in the African languages in South Africa is the single most important sociocultural factor that explains the continued low status of these languages. This statement must be read in the context of the analysis of the system of racial oppression that has held the entire society in thrall for centuries." Alexander (1996: 10) gaan dan verder om te verduidelik dat die lewering van 'n hoë gehalte literatuur in Suid-Afrika aan dieselfde algemene omstandighede blootgestel is:

The production of literature in South Africa is subject to the same general conditions as are all other cultural practises. Now that the artificially erected barriers between groups of people have been removed to a large extent, it can be assumed that the

flowing together and interfluence to which this essay has repeatedly adverted will take place in a more natural, unimpeded manner.

'n Ander realiteit is dat al hierdie tale wat volgens Alexander (1996: 10) op 'n“natuurlike” manier moet herstel, die gevaar loop om uit te sterf. 'nBelangrike besprekingspunt word dus die vraag, wat is die implikasies as 'ntaal uitsterf?

TAALUITSTERWING IN SUID-AFRIKA

Alhoewel taaluitsterwing 'n term is wat baie dramaties klink, is dit wel 'nrealiteit wat ernstig bespreek moet word: hoekom sterf 'n taal uit? Claude Hagege bespreek taaluitsterwing en is bekommerd oor die dominante posisie van Engels as 'n wêreldtaal:

Most people are not at all interested in the death of languages, if we are not cautious about the way English is progressing it may eventually kill most other languages. What we lose is essentially an enormous cultural heritage, the way of expressing the relationship with nature, with the world, between themselves in the framework of their families, their kin people. It's also the way they express their humour, their love, their life. It is a testimony of human communities which is extremely precious, because it expresses what other communities than ours in the modern industrialized world are able to express (Claude Hagege¹⁹ soos in Colls: 2009).

Dit is dus nie slegs taal wat sterf nie, maar hele kulture en familie-erfenisse. Tradisionele vroedvrou Anna Moos van Khubus²⁰ glo dat een van die redes hoekom Nama besig is om uit te sterf, is omdat nuwe moeders weier om Nama met hul jong kinders te praat (Crawhall, 1998: 27). As daar feitlik geen Nama onderrig in skole aangebied word waar daar Nama kinders woon nie (Vogelsang, persoonlike onderhoud, 17 Augustus 2010),²¹ is taaluitsterwing die logiese volgende stap wat sal volg. Hoekom sal moeders hul kinders in 'ntaal grootmaak wat hulle nie op skool sal gebruik nie? Dit maak eerder meer sin om die

¹⁹Claud Hagege is 'n prominente Franse linguïst.

²⁰ Khubus, in die Noord-Kaap, is die grootste Nama nedersetting in Suid-Afrika.

²¹Sien Addendum A.

kind dan op te voed in 'n tweede taal wat wel op skoolvlak aangebied word en dit sal boonop die kind se leerproses ook vergemaklik. Paul Vogelsang se opinie oor mense wat nog Nama praat, lui as volg:

Ek sal sê baie min mense praat en verstaan nog die taal; meestal net groot mense, veral in die Richtersveld omgewing. Daar is ook jong mense wat dit verstaan, maar hulle is skaam om te praat, want hulle is laat glo dat die taal derderangs is en voel ook minderwaardig omdat ons in die verlede verbied was om die Nama taal op skoolgronde te praat. Dit wil sê daar was 'nsoort van verbod op die taal. Apartheid was die oorsaak van alles (Vogelsang, persoonlike onderhoud, 17 Augustus 2010)(sien Addendum A).

In 1996 en 1997 het die Suid-Afrikaanse San instituut onderhoude met Nama en San gemeenskappe gevoer om uit te vind hoe hierdie gemeenskappe voel oor die status van hul tale wat die gevaar van uitsterf loop (Crawhall 1999: 329). Byna almal wat aan hierdie onderhoude deelgeneem het, het gesê dat hulle “vernederd” en “angstig” voel oor die stand van hul taal en kultuur. Volgens Crawhall (1998: 28) het die meeste van hierdie mense gevoel dat die feit dat hul tale uit skole verban is, 'ngroot invloed gehad oor hoe hulle eie gemeenskap hul moedertaalbeskou.

Die huidigetaalbeleid lees dat daar 'nsterk gewaarwording is van die noodsaak om pogings te versterk om die voorheen gemarginaliseerde inheemse tale te ontwikkel en om veeltaligheid te bevorder, maar groot skade is reeds aangerig (Ngubane 2002: 5).

In die taalklousule van die Grondwet (Suid-Afrikaanse Grondwet: aanlyn), verklaar Artikel 6 elf tale as amptelike tale van die Republiek van Suid-Afrika. Die artikel lees verder dat geeneen van hierdie tale as 'nvoorkeurtaal aangedui word nie, en word daar uitdruklik verklaar dat al die amptelike tale gelykwaardig is. Hierdie artikel maak geen melding van

'n“amptelike taal van rekord” wat sou beteken dat so 'ntaal in praktyk 'nvoorkeurstatus geniet nie. Voorts bepaal Artikel 6 dat inheemse tale se status ontwikkel en die gebruik daarvan bevorder moet word. Volgens dieselfde artikel kan die nasionale en provinsiale regerings na gelang van verskillende praktiese oorwegings (taalvoorkeure, kostes, streeksomstandighede, ens.) enige van die amptelike tale vir amptelike doeleindes gebruik op voorwaarde dat ten minste twee amptelike tale aangewend word. Artikel 6 stel ook dat munisipaliteite se taalgebruik bepaal sal word deur die taalgebruik en voorkeure van hul inwoners (Ngubane 2002: 6-7).

Hierdie taalbeleid klink of dit heel prakties en maklik aangewend kan word, maar in die praktyk word daar nie genoeg voorsiening gemaak vir nie-amptelike inheemse tale soos Nama nie. Om hierdie rede is die organisasie, KSAAG²² (Khoesan Active Awareness Group) deur die Wes-Kaapse Taalkomitee gestig. KSAAG se doelwit is om mense bewus te maak van die agteruitgang van Nama en ander inheemse tale. KSAAG is ook betrokke by projekte wat ontwerp is om te help om die Nama taal te bevorder, soos werksinkels waar mense kan leer om Nama te praat en lees.

Maar is Nama werklik op die punt van uitsterwing? David Crystal (2000:1) skryf in sy boek, *Language Death*, dat 'ntaal sterf wanneer niemand dit meer praat nie. Mense wat inheemse tale praat wat voorheen benadeel is, moet besef dat hulle trots kan wees op hul inheemse wortels, en moet die vraag gestel word wie gaan help om vir hierdie tale te veg as die gemeenskappe self nie daarvoor kan omgee nie; en waarom bestaan daar nie so iets soos 'nkinderprenteboek in Nama nie?

²²Aanlyn: www.KSAAG.org

DIE GEBREK AAN NAMA KINDERPRENTEBOEKE

'n Deurslaggewende gedagtemet die lees van hierdie studie is dat Nama nie een van die amptelike tale van Suid-Afrika is nie (Land 2003:96). Dit maak dit dus moeilik om relevante navorsing te doen oor prenteboeke in hierdie taal, bloot omdat daar tans nie so iets bestaan nie. In 'n onderhoud met Maria Uazukuani²³ het ek haar gevra of daar wel 'ntekort is aan Nama kinderprenteboeke, en sy stem saam: “Daar is definitief'n groot leemte vir dié kinderboeke, daar is tans as't ware niks op die mark daarvoor nie” (Uazukuani, persoonlike onderhoud, 17 Junie 2010)²⁴. Crawhall (1998: 27) bevestig hierdie stelling en beweer dat al hoe minder kinders die Namataal aanleer:

In South Africa, Nama culture and language are in a serious state of collapse. Though they were forced to the edges of the country, Nama pastoralists clung to their traditional pastoralism in the remote mountains and arid areas of the Richtersveld and along the Orange River into Gordonia. However, the impact of the Church and school system under apartheid has caused a profound generation gap with few young people learning the ancestral language and tradition (Crawhall, 1998:27).

Crawhall is 'nsosiolinguïst vir die Suid-Afrikaanse San Instituut en betrokke by CUSO-VSO²⁵ se globale projek rakende die voortbestaan van inheemse kulture, gaan voort om te sê dat nog net 6000 mense aktief Nama in Suid-Afrika daaglik praat. Volgens hom (Crawhall 1998: 27) het 'n tipe massamoord tussen 1652 en die begin van die negentiende eeu die getalle van die San en Nama mense drasties verminder. Hierdie “volksmoord” is volgens Crawhall deur Europese setlaars gelei. Van die sewentiende eeu tot en met die 1990's het die getalle van die

²³ Maria Uazukuani werk tans vir die Nasionale Parlement en sy fokus spesifiek op die behoud en ontwikkeling van inheemse tale in Suid-Afrika. Maria se huistaal is Nama.

²⁴ Sien Addendum B.

²⁵ CUSO-VSO (Canadian Overseas Volunteers-Voluntary Service Overseas) is 'n organisasie wat mense reg oor die wêreld help om deel te wees van vrywilligerswerk. Hierdie projekte strek van MIV georiënteerde projekte tot armoede en dan ook kultuursake (<http://www.cuso-vso.org/>).

Nama en San mense van 200 000 afgeneem tot net oor die 5 000, en hy beskryf die uitwerking wat dit op die behoud van die Nama taal gehad het:

All of South Africa's surviving Khoe and San languages are at risk of imminent extinction. The advent of language death in these communities is an indicator of the general collapse of their economic and social systems (Crawhall 1998: 27).

Nama is op die oomblik ook nie deel van enige amptelike skoolkurrikulum nie, alhoewel sommige laerskole in die Noord-Kaap wel Nama as vak aanbied (Vogelsang, persoonlike onderhoud, 17 AugustusAugustus 2010)²⁶. Hierdie taalonderrig in Nama kan ook net moontlik gemaak word as daar opgeleide onderwysers is wat die taal kan aanbied. Volgens Louis Nel,²⁷ amptenaar in die Wes-Kaapse Departement van Kultuursake en Sport, is daar tans net sowat ses bevoegde Nama onderwysers in die land (Nel, Louis, Persoonlike onderhoud, Kaapstad, 10 Mei 2010). Gegewe hierdie karige getal onderwysers, is dit nie moeilik om te begryp waarom nie genoeg Namasprekendes hul taal behou nie. As daar geen formele onderrig in Nama in Suid-Afrika bestaan nie, is dit gevolglik ook nie moeilik om te verstaan hoekom daar geen prentboeke in Nama beskikbaar is nie.

In die boek *Khoekhoe* (Anozi 1998: 9), skryf Anozi oor hoe die Namamense hul taal sien: “The Khoekhoe [Namamense] are one of the earliest peoples to inhabit southern Africa. They occupied large parts of the countries now known as South Africa and Namibia. Today small Khoekhoe communities still preserve their language and aspects of their culture.” Verder skryf Anonzi (1998: 9-10) dat toe die eerste Europese mense in 1652 hulself aan die Kaap gaan vestig het, daar konflik tussen die nuwelinge en die inheemse groepe uitgebreek het.

²⁶ Sien Addendum A.

²⁷ Louis Nel is tans werksaam in die Wes-Kaapse Departement van Kultuursake en Sporten hy is meerendeels betrokke by die behoud en bevordering van die Nama taal en kultuur. Hy was ook deel van die “Leer jouselfNama” projek saam met mnr Pedro Dausab.

Die skrywer (Anonzi 1998: 9-10) meen voorts dat die tradisionele nomadiese lewenswyse van die Namas teen die middel van die 1800's tot 'n einde gekom het.

Volgens Crawhall (1999: 1) se artikel *Going to a better life: perspectives on the future of language in education for San and Khoe South Africans*, stem die 1996 Grondwet saam dat die Staat die inheemse tale van Suid-Afrika moet beskerm en ontwikkel. Ongelukkig gaan die pad wat geloop moet word om die posisie van Nama en ander swart tale weer te herstel, nie maklik wees nie. Crawhall (1999: 324) betoog ook dat die nuwe regte wat Nama en ander inheemse tale ingevolge die Grondwet ontvang het, nie noodwendig in die praktyk die lae status van tradisionele kulture en inheemse tale verhoog nie. Hy (Crawhall 1999: 324) verduidelik dat die San en Khoe (Nama) gemeenskappe met wie hy onderhoude gevoer het, voorstelle gemaak het dat hulle self as 'ngemeenskap hul taal kan herstel en ontwikkel.

In 'n persoonlike onderhoud met Paul Vogelsang, wat in sy gemeenskap in Port Nolloth vir kinders en volwassenes Nama leer, het hy aan my verduidelik hoe hy in sy persoonlike klaskamer te werk gaan. Omdat daar geen kinderprenteboeke is om te gebruik nie, skryf Vogelsang die woorde op 'n swartbord en die kinders moet dit dan memoriseer (Vogelsang, persoonlike onderhoud, 17 Augustus 2010)²⁸. Hierdie metode is vir die meeste kinders in Suid-Afrika volksvreemd, aangesien taalleer in die skoolomgewing altyd gepaard gaan met leesboekies en 'n boekie wat sowel prente en woorde bevat, spreek tog meer tot die jonger kind.

Paul Vogelsang (Vogelsang, persoonlike onderhoud, 17 Augustus 2010)²⁹ stem saam: "Ek verwelkom dit, want dit sal geweldig help, want wanneer 'nmens met prente verduidelik, weet 'nmens dat die prente boek as't ware self met die beeld help. Dit is brood nodig vir ons

²⁸ Sien Addendum A.

²⁹ Sien Addendum A.

leerders - – klein en groot.”Marjorie van Heerden³⁰ (1986: 10), 'nSuid-Afrikaanse prenteboekillustreerder, se opinie oor prenteboeke is so dat dit die wêreld van letterkunde aan die kind bekendstel:

Die jong kind dink in beelde, en prenteboeke is van sy eerste kennismakings met die letterkunde. Terwyl die volwassene die verhaal voorlees, 'lees' die kind die prente. Só onderskei hy die verband tussen verbale en visuele taal. Later 'lees' hy self die boek – hy lees die illustrasies terwyl hy die teks uit sy geheue oproep. Kinders word blootgestel aan 'n stortvloed ander visuele materiaal soos televisie en kleurrike verpakings, en as prenteboeke nie vir die kind beskikbaar gestel word nie, ontstaan 'n leemte wat onmiddellik deur hierdie stortvloed gevul sal word.

Soos voorheen verduidelik is, is daar 'n ernstige tekort aan inheemse kinderprenteboeke wat in Suid-Afrika, en in hierdie geval Nama, gedruk word. Inheemse tale van Suid-Afrika sal nie hul leeskuiluur kan opbou as daar nie van aanvang af reeds 'n sterk fondament vir die betrokke tale gelê word nie.

GEVOLGTREKKING

Met die verskillende bydraende faktore tot Suid-Afrika se swak leeskuiluur en prenteboekmark, is dit moeilik om te redeneer dat daar net een oplossing is. Ek is van mening dat daar 'n paar sleutelgebeure eers moet plaasvind voordat Suid-Afrika 'n gesonde leeskuiluur kan begin geniet. Eerstens is my hoofargument dat die huidige kurrikulum heroorweeg moet word om voorkeur te gee aan moedertaalonderrig. Ek stel egter geensins voor dat daar weer rassesseiding moet plaasvind soos in die apartheidsera nie, maar wel dat leerders die voorreg moet geniet om te leer lees en skryf in hul eie taal vir minstens die eerste drie jaar van hul skoolloopbaan om so dus 'n vaste akademiese basis te skep.

³⁰ Marjorie van Heerden is 'n skrywer en illustreerder van kinderprenteboeke en haar werk wissel van boeke wat sy geskryf en geïllustreer het tot boeke waarvoor sy net die illustrasies gedoen het. Sy was ook al betrokke in leesreekse vir skole. Sien ook haar webtuiste by www.graficon.co.za.

Tweedens glo ek dat dit van uiterste belang is dat die Staat dit ernstig moet oorweeg om boeke belastingvry te verklaar. Sonder die stigma dat boeke slegs bedoel is vir die wit middelklas gemeenskap wat makliker boeke kan bekostig, sal lees dan hopelik meer toeganklik gemaak word vir die res van die land. Ek voel ook dat as plaaslike uitgewers minder op die finansiële aspekte van die boeke wat hulle publiseer fokus, en meer klem lê op die kwaliteit van die boeke wat wel gedruk word, dat die algemene houding in die uitgewersindustrie teenoor kinderprenteboeke van 'nhoë gehalte sal begin verander.

In die volgende hoofstuk volg 'n bespreking van hoe kinderprenteboeke as 'n visuele teks funksioneer, aangesien dit die basis is waarop kinders se leesvaardighede gebou word (Christie 2000: 107). Die noodsaaklikheid van die kinderprenteboek in die behoud van inheemse tale moet besef word. Hoe beter illustreerders en skrywers van kinderprenteboeke verstaan hoe hierdie tipe prenteboeke werk, hoeveel te meer sal die kwaliteit van kinderprenteboeke dan kan verbeter.

HOOFTUK 2: DIE KINDERPRENTEBOEK AS VISUELE TEKS

Daar is verskillende teorieë rakende kinderpenteboeke, maar ek sal spesifiek fokus op Nodelman (1988: ii) en Nikolajeva en Scott (2001: 2) se feitlik ooreenstemmende benaderings. Nodelman, Nikolajeva en Scott se teorie rakende kinderpenteboeke rus op die strukturulistiese-strukturalistiese benadering van die ontleding van narratief deur narratologie te gebruik. Strukturalisme, wat gebasseer is op Ferdinand de Saussure se teorie dat taal 'n linguistiese sisteem is, was een van die vroegste basisse van narratologie (Phelan & Rabinowitz, 2005: 38). Narratologie het die belofte om riglyne te bied in die ontleding van teks wat nie beïnvloed is deur subjektiwiteit van tradisionele letterkundige kritici nie. Die probleem met narratologie in die ou strukturalistiese fase lê in die verhouding tussen teorie en die praktiese toepassing daarvan. Aan die een kant beweer die narratologie dat daar vasgestelde 'gereedskap' is wat gebruik word in die ontleding van teks, maar aan die ander kant fokus narratologie op die "hoekom" en die "waarom". Met ander woorde narratologie is 'n toegepaste 'wetenskap' en 'n teorie van narratief in eie reg. As 'n toegepaste teorie loop narratologie die kritiese gevaar dat bevraagteken kan word wat die waarde is om tekste te ontleed. Deur tweedens te kyk na narratologie as 'n teorie, soos dekonstruksie, kan daar kritiek geloods word teen die onthullings wat gemaak word deur sommige kritici dat deurnarratologie te gebruik nie merkwaardige ontledings of lesings van tekstmeebring

nie(Phelan & Rabinowitz, 2005: 38). Post-kolonialistiese en feministiese interpretasies van literatuur kan amper volkome nuwe lesings van gekose tekste lewer. Narratologie aan die ander kant, verander nie noodwendig hoe die leser die teks lees nie, maar maak eerder die leser bewus van redes waarom die teks sekere effekte op die leser kan hê. Die rede waarom narratologie so goed gepaard gaan met postmoderne tekste, is omdat dit argumente vir bestaande interpretasies van die teks aanmoedig. Die 'gereedskap' waarop narratologie (asook visuele tekste soos 'n kinderboek) staat maak om 'n teks te ontleed, demonstreer hoe mimetiese tradisies hernu word om op 'n nuwe manier te funksioneer (Phelan & Rabinowitz, 2005: 38).

Verder sal ek ook gebruik maak van Roland Barthes se semiotiekteorie in die ontleding van woord en beeld. Ek sal ook kyk of 'n multikulturele benadering tot kinderprenteboeke in Suid-Afrika, met betrekking tot tema en taal, sal slaag en ook hoe ek my eie illustrasies gaan benader met betrekking tot transkultuurisme. Alhoewel Suid-Afrika as multikulturel beskou kan word omdat daar soveel verskillende kulture in die land bestaan, wil ek aantoon dat die term transkultuurisme meer gepas is wanneer ek Afrikaanse en Nama kinderprenteboeke bespreek. Afrikaans en Nama het in die Nama gemeenskap tot 'n groot mate saamgesmelt om 'n "nuwe" kultuur te vorm (Uzukuani, persoonlike onderhoud, 22 September 2010)³¹. As gevolg daarvan sal ek vir die res van hierdie studie ook na transkultuurisme verwys waar dit verlang word.

MULTIKULTURISME, TRANSKULTURISME EN PRENTEBOEKE IN SUID-AFRIKA

Hazel Rochman (1993: 14) skryf in haar boek *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*, hoe 'n leser 'n multikulturele kinderprenteboek behoort te benader, en sy maak dit duidelik dat jong lesers deur die gebeure van die verhaal ingelok moet word:

³¹Sien Addendum C.

The last thing you want to do is overwhelm young people with abstract analysis or with pretentious lectures on the labyrinth as symbol of the unconscious or with feel-good moralistic stuff about following your bliss. The focus should be on the story, character, and the immediate situation; that's what lures readers into the book. Once inside, they can take it as far as they want to. For many young people, it's an exciting leap of understanding just to discover the universal mythic themes—the hero, the monster, and the perilous journey—in (sic) stories of daily experience from all over the world.

Soos Rochman verduidelik, kan Suid-Afrika 'n diverse land met verskillende kulture en tale, deur 'n multikulturalistiese benadering tot kinderprenteboeke baat. Alhoewel dit soos 'n logiese manier om al Suid-Afrika se kulture deur middel van kinderprenteboeke “by mekaar uit te bring” klink, is dit inderwaarheid nie so prakties toepasbaar soos wat dit blyk nie.

Patricia J. Cianciolo (1997: 12) skryf in *Picture books for children*, wat verwag word van multikulturele kinderprentboeke: “What is expected currently in the multicultural literature is an honest presentation through an approach that values pluralism while not rejecting those traditions that comprise the various segments of the whole.”

Cianciolo (1997: 12) stel voorts voor dat 'n beter benadering tot multikulturele boeke sal wees om narratiewe te skep wat twee wye kategorieë van die menslike ondervinding bevat, ondervindings wat alle mense êrens in hul lewens beleef:

The first category is the universal experiences, the kind of experiences we all share in common that result from our very humanness (our needs, feelings, emotions, strengths, weaknesses, etc.), in relations with other people and within ourselves. The second is the salient shared experiences, which are the kind of experiences that people identified with a particular cultural or ethnic or racial group tend to have in common because of (1) the cultural and ethnic traditions they held on to over many generations and/or (2) the practices, attitudes, structures, etc., that evolved among the members of this group as ways to survive, find solace, or resist negative forces or destructive powers.

Soos die “universele” ervarings waarvan Cianciolo praat, het ek in my gesprekke met Maria Uazukuani rakende kinderprenteboeke op ’n tema afgekom wat relevant was vir ons altwee. Ek, ’n wit Afrikaanssprekende, en Maria, ’n bruin Nama spreker, het beide groot geword met die verhale van “Jakkals en Wolf.” Van naderby beskou was dit nie dieselfde weergawes nie, maar steeds dieselfde tema: Jakkals en Wolf kom saam in die moeilikheid en Jakkals bak gewoonlik vir Wolf poetse.

Ek het besluit om hierdie tema te gebruik in die skep van my eie kinderprenteboek. Inplaas daarvan om te fokus op hoe hierdie storie destyds in Nama en Afrikaans vertel was, gaan ek eerder ’n nuwe benadering tot die verhaal bring. Ek maak dus gebruik van die “salient shared experiences”, waarna Cianciolo (1997: 12) verwys. Deur karakters wat bekend is aan die lesers te noem, is hierdie storie vir Nama en Afrikaanse kinders en volwassenes relevant. Ek maak ook terselfdertyd gebruik van “universele ondervindings” deur om Jakkals en Wolf in nuwe avonture in die storie te plaas wat meeste mense tot ’n mate kan toepas op hul eie lewens, in plaas daarvan om ’n ou storie gewoon net oor te vertel en te illustreer wat dalk reeds bekend is aan net een kultuurgroep. Die tema van my boek *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* is jaloesie en afsydigheid. Elke persoon ervaar tog op een of ander tyd hierdie emosies, en so voel die leser dan of hy iets met die boek in gemeen het.

Die lesers waarna ek verwys is nie noodwendig net die kinders van die Nama gemeenskap nie, want soos Paul Vogelsang (persoonlike onderhoud, 17 Augustus)³² ook in ’ne-pos onderhoud noem, is dit nie slegs die kinders in hul gemeenskap wat leer Nama lees en skryf nie, maar ook volwassenes.

Soos wat Rochman (1993: 14) ook aan die begin van hierdie hoofstuk noem, is dit belangrik om multikulturele prenteboeke te benader op ’n manier wat fokus op die storie, karakters en

³² Sien Addendum A.

die toonsetting van die verhaal. Verder noem sy ook dat dit vir baie jong mense 'n opwindende sprong in teksontleding is om die universele karakters – die mitiese helde, monsters en die groot reise – in kinderprenteboeke te ontdek. Die boek *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* (2010) bevat ook hierdie sogenaamde universele karakters, en in hierdie verhaal is Jakkals en Wolf die helde, en Eenoog is die Monster. In terme van transkultuurstem hierdie gebruik van Jakkals en Wolf as die helde ooreen in beide Afrikaanse en Nama kinders se idees oor monsters en helde. In hierdie boek is die kinders reeds “bekend” met die Jakkals en Wolf karakters en kan hulle maklik assosieer waar al die betrokke spelers in die storie inpas, en daarby aanklank vind weens 'n gedeelde kulturele erfenis.

In die volgende afdeling sal ek bespreek hoe kinderprenteboeke visueel “gelees” kan word deur van semiotiekteorie gebruik te maak.

SEMIOTIEK EN KINDERPRENTEBOEKE

Semiotiek word deur verskillende filosowe³³ op verskillende maniere benader, so ek gaan ter wille van eenvoud na een spesifieke persoon se teorie oor semiotiek verwys in hierdie hoofstuk, naamlik Roland Barthes. Barthes, een van die sleutelfigure in die bespreking van semiotiek (1977:32-33) stel vrae soos die volgende in verband met die ontleding van beeld: “How does meaning get into an image? Where does it end? And if it ends, what is there beyond? Such are the questions I would like to raise by submitting the image to a spectral analysis of the messages it may contain.” Ek gaan nie spesifiek elke illustrasie en teks in hierdie verhandeling semioties ontleed nie, want soos Barthes meen is hierdie sisteem van tekens gegrond op 'n historiese en kulturele agtergrond wat uniek is tot elke individu (Elliott, 2009: 68). Die realiteit is dat die sosiale raamwerk waarvan ek besit nie noodwendig relevant

³³Van die ander belangrike filosowe rakende semiotiekteorie sluit in Charles Sanders Pierce en Ferdinand de Saussure.

of op toepassing is op al die boeke wat ek bespreek nie. Wat ek wel sal bespreek, is die noodsaaklikheid om bewus te wees van hierdie visuele “kode” waarvan Barthes praat en hoe Barthes hierdie “kode” ontleed. Nog 'n teorie rakende taal en ontleding om in gedagte te hou, is Sstrukturele teorie (Elliott, 2009: 66).

Barthes breek taal af in twee vlakke, naamlik die linguistiese en die mitiese. Op die linguistiese vlak bestaan daar 'n “leë” klank. Hierdie “leë” klank verteenwoordig 'n woord. Hierdie woord verteenwoordig dan 'n objek. So kan ons die volle betekenis van die woord (die teken) verstaan (Elliott, 2009: 66). Volgens Barthes is dit die taalsisteem waarin ons gebore is, 'n wêreld vol betekenis. Die woord ‘r-o-s-e’ (roos), laat mens outomaties dink aan die ding “rose” sonder dat jy kies om dit, en is dit tot 'n mate 'n outomatiese respons. Die woord kan nie van die beeld geskei word om “rose” 'n leë woord te maak nie. Terwyl daar nie terugbeweging kan plaasvind in konnotasies rakende woorde en tekens nie, kan daar wel vorentoe na die volgende stap beweeg word. In die volgende stap kan die woord “rose” byvoorbeeld gekonnoteer word met die emosie van passie. Hierdie tweede vlak meen Barthes is die proses van “mythification” (Dalal 2002, 137-138). Wanneer daar 'n mate aan die teken geheg word, is dit asof die teken iets anders simboliseer, soos byvoorbeeld die kleur wit wat reinheid simboliseer, of die kleur swart wat smart simboliseer. Ons is ook in hierdie sisteem van simbole grootgemaak en dit is moeilik om weg te skram van sekere simbole af soos byvoorbeeld die onmiddelikonmiddellike konnotasie wat ons maak met passie en liefde as ons 'n rooi roos sien. Die roos is nie bloot net 'n blom nie, maar die roos simboliseer ander idees ook (Dalal 2002, 137-138).

In Daniel Chandler se boek *Semiotics: The basics*, beskryf hy in baie eenvoudige taal wat semiotiek is. Hy beskryf semiotiek deur dit te vergelyk met iemand wat in 'n boekwinkel instap en wat niks van semiotiek af weet nie, maar opsoek is na 'n boek oor ‘semiotiek vir beginners’:

The shortest definition is that it (semiotiek) is the *study of signs*. But that doesn't leave enquirers much wiser. 'What do you mean by a sign?' people usually ask next. The kinds of signs that are likely to spring immediately to mind are those which we routinely refer to as 'signs' in everyday life, such as road signs, pub signs and star signs. If you were to agree with them that semiotics can include the study of all these and more, people will probably assume that semiotics is about 'visual signs'. You would confirm their hunch if you said that signs can also be drawings, paintings and photographs, and by now they'd be keen to direct you to the art and photography sections. But if you are thick skinned and tell them that it also includes words, sounds and 'body language' they may reasonably wonder what all these things have in common and how anyone could possibly such disparate phenomena. If you get this far, they've probably already 'read the signs' which suggest that you are either eccentric or insane and communication may have ceased (Chandler 2004, 1-2).

Uit Chandler se definisie is dit duidelik dat semiotiek nie net uit woorde of beelde bestaan nie, maar selfs klanke, foto's, geluide en liggaamstaal kan insluit. In hierdie hoofstuk verwys ek in sekere voorbeelde na semiotiese elemente vervat in die illustrasie of teks. Semiotiek, soos wat ek ook in die inleiding van hierdie verhandeling noem, speel 'n belangrike rol in die maak en lees van kinderprenteboeke en dus 'n sal illustreerders en skrywers van kindeprenteboeke hul nie goed van hul taak kan kwytsonder 'n standvastige basis van hierdie teorie nie.

Die postmoderne kinderprenteboek funksioneer ook in hierdie semiotiese ruimte en die mense wat lees en skryf verrig dit op so 'n manier wat deur voorafbepaalde idees beïnvloed word. Dit is dus baie belangrik dat kinders van 'n jong ouderdom bewus gemaak word van hierdie verskynsel van visuele tekens en simbole omdat dit so deel is van die visuele, tegnologies gevorderde wêreld. In die volgende afdeling word die noodsaaklikheid van visuele geletterdheid bespreek.

VISUELE GELETTERDHEID

Die eerste belangrike vraag wat verband hou met semiotiek, is wat is visuele geletterdheid, en hoe hou hierdie term met die kinderprenteboek verband? Giorgis (et al., 1999: 146) beweer dat visuele geletterdheid verband hou met wat kinders in die werklike alledaagse lewens sien:

Visual literacy is the ability to construct meaning from visual images. Children encounter visual images in their daily lives and must constantly use and interpret these images as well as analyze and think critically about the significance of what they are seeing. Well-crafted and creatively conceived illustrations in children's literature also provide an opportunity to stimulate aesthetic thinking in readers (Giorgis et al., 1999:146).

Alle prenteboeke kan verskillend geïnterpreteer word soos wat die Australiese skrywer en illustreerder, Shaun Tan,³⁴ skryf oor sy boek *The Lost Thing*: “Any real meaning is left to the reader to find for themselves, rather than overtly stated or implied, with an encouragement towards a close visual reading against quite minimalist text (2008: 4).” Hierdie stelling is veral waar as daar in ag geneem word dat elke liewe mens op hierdie aarde van 'nverskillende kulture en historiese (ek) raamwerk besit. Alhoewel daar in kultuurgroepe ooreenstemmende konnotasies is wat mense sal maak as hulle 'nsimbool sien (soos byvoorbeeld in die Christengeloof simboliseer die kruis vir almal die idee van Jesus wat op die kruis vir hul sondes gesterf het), is dit steeds onmoontlik om 'nboek te skep wat deur almal dieselfde geïnterpreteer sal word. Dit is wel moontlik om 'nkinderprenteboek te skep met 'nspesifieke groep lesers in gedagte. Wanneer boeke vir spesifieke kultuurgroepe geskep word, moet daar volledige navorsing gedoen word om te verseker dat daar nie tekens in die boek voorkom wat verkeerd geïnterpreteer sal word of potensieel aanstoot kan gee nie. Teks en beeld moet dus versigtig oorweeg word deur die illustreerder en skrywer.

³⁴ Shaun Tan het al verskeie toekennings vir van sy kinderprenteboeke gewen en van sy meer bekende boeke sluit in *The Lost Thing* (1999), *The Red Tree* (2001) en *The Arrival* (2006).

Dit sal byvoorbeeld nie baat om 'nrealistiese kinderprenteboek te skep vir 'nsekere mark en dan die storie te laat afspeel in 'n omgewing met karakters waarmee die lesers glad nie kan identifiseer nie. Kleiner besonderhede soos byvoorbeeld sekere diere wat voorkom in 'nspesifieke land of selfs bekende tekens soos padtekens of landmerke, moet versigtig oorweeg word wanneer kinderprenteboeke geskep word.

Tan se prenteboeke bestaan uit minimale teks en party van sy boeke, soos *The Arrival* (2006), bevat geen teks nie (sien Figuur 1.3). Sy mening oor visuele geletterdheid is dat dit van groot belang is dat kinders hul kritiese verbeelding ontwikkel en leer speel met idees en konsepte (Tan, 2008: 5-6). Tan verwys na twee tipes visuele geletterdheid. Die eerste tipe is die herkenning van bekende simbole of tekens. Hierdie tekens wat herken word, is gewoonlik simbole wat gekoppel word met die alledaagse lewe soos straattekens of padkaarte. Ons lees hierdie tekens met gemak omdat ons dit gereeld moet doen. Hierdie “geslote” leestegniek, waarna Tan verwys, kan ook te ver gevoer word. Tan se mening is dat wanneer hierdie metode van stories skep deel uitmaak van 'nkind se “leesraamwerk” sal dit moeilik wees om alternatiewe simbole te leer “lees”. Kinders sal boeke wat “ander” simbole bevat gouer afskiet omdat hulle dit nie onmiddelik “verstaan” nie (Tan, 2008: 5-6).

Die tweede tipe herkenning, en ook die tipe waarop Tan se kinderprenteboeke eerder staat maak, is oorspronklike tekens wat geen definitiewe gevestigde kulturele betekenis het nie. Tan glo dat prenteboeke wat die kind se denkproses uitdaag meer suksesvol is as 'n storieboek waar illustrasies net die teks uitbeeld is.

The other kind of visual literacy...is one that works through playful questioning, enigma and questioning and absurdity...this can be read as the world of imagination and open-ended meaning: playful, chaotic, purposeless, and with much greater promise of aesthetic and intellectual freedom...for me, a successful picture book is one in which everything is presented to the reader as a speculative proposition,

wrapped in invisible quotation marks, as if to say ‘what do you make of this?’ (Tan, 2008: 5-6).

In Petr G. Grotewell en Yannus R. Burton se boek *Early childhood education: issues and developments*, het hulle ondersoek ingestel na die wisselwerking tussen kinders en prenteboeke. Hul studies het bewys dat jong kinders se visuele geletterdheid wel begin by die lees van prenteboeke. Verder beaam hulle ook hoe belangrik dit is vir onderwysers om te kyk na die prente wat kinders in hul klas teken. Faktore soos die kind se verbeelding en kulturele invloede kan onderwysers en navorsers ook 'n beter idee gee van hoe kinders leer lees en skryf en 'n visuele taal ontwikkel (Grotwell & Burton: 105-106). Hoe beter 'n onderwyser begryp hoe 'n kinderprenteboek funksioneer, hoe beter kan hy/sy ook dan die leerder stimuleer om die maksimumvoordeel uit die prenteboek te put.

HOE WERK 'N PRENTEBOEK?

Lawrence R. Sipe³⁵ (Sipe, 1998: 97) bespreek hoe kinderprenteboeke werk as visuele teks: “According to many writers, the essence of the picture book is the way the text and the illustrations relate to each other; this relationship between the kinds of text—the verbal and the visual texts—is complicated and subtle.”

Hy verwys na wat kinderprenteboek-skrywer Jan Cech gesê het met betrekking tot die kinderprenteboek. Cech, soos in Sipe (1998: 97), beskryf kinderprenteboeke as 'n “duet” tussen teks en beeld. In musiek is 'n duet twee afsonderlike stukke bladmusiek wat terselfdertyd gespeel word om een lied te vorm. Dit is hoe kinderprenteboeke ook ontwerp is om gelees te word, naamlik as 'n “duet” tussen teks en beeld. Alhoewel daar twee afsonderlike dele is om te lees, naamlik die geskrewe teks en die visuele teks, werk die twee elemente saam om een storie te vertel. Al twee elemente dra dieselfde gewig, die prente beeld nie net

³⁵ Lawrence R Sipe het sy PhD-graad in kinderliteratuur voltooi aan die Universiteit van Ohio. Sipe se navorsing handel oor kinders se interaksie met letterkunde, kinders se letterkundige ontwikkeling en ook die maniere hoe letterkunde sosiale en kulturele norme kan omvat.

uit wat die woorde sê nie, en die illustrasies vertel die storie verder—sonder die illustrasies sou die teks nie veelbeteken het nie, en ook andersom (Sipe 1998: 98-99).

Hierdie gebeurtenis staan in die Franse taal as *décolage* bekend. Deur staat te maak op die spanning en verskil tussen die teks en die beeld, laat dit die leser toe om nuwe betekenis te vorm. 'n Goeie voorbeeld van hierdie verskynsel is die werk van Quinten Blake. Blake is kinderprenteboekillustreerder wat seker mees bekend is vir die illustrasies wat hy vir die kinderprenteboekskrywer Roald Dahl geskep het. Blake se illustrasies teenoor Dahl se teks is bekend vir die spanning wat geskep word. In *The Giraffe and the Pelly and Me* (1985) illustreer Blake 'n beeld vir die sin "I'll only get in if you promise not to shut your beak once I'm inside." Die illustrasie wys 'n klein seuntjie wat huiwerig in die bek van 'n pelikaan inloer (sien Fig 1.1.). Die ironie van die illustrasie is suksesvol juis omdat die illustreerder met die grootte van die voël se bek speel, en die bek is uit proporsie. Nog 'n bydraende faktor tussen die spanning van die illustrasie en die teks is die seuntjie se liggamhouding wat lyk of hy nie regtig oorweeg om in die pelikaan se bek te klim nie.

In die volgende afdeling word die term "narratief" met betrekking tot die kinderprenteboek bespreek. Daarna word die verskillende faktore ontleed wat bydra tot die kinderprenteboek as 'n geheel. Ek sal gebruik maak van visuele verwysings uit kontemporêre kinderprenteboeke om my argumente te help staaf.

NARRATOLOGIE

Mieke Bal (2007: 3) skryf in *Narratology: introduction to the theory of narrative*, dat narratologie die teorie van narratiewe is: "Narratology is the theory of narratives, narrative texts, images, spectacles, events, cultural artifacts that "tell a story". Such a theory helps to understand, analyse, and evaluate narratives." Soos ek ook vroeër bespreek het, is

narratologie 'n manier om tekste te ontleed deur 'n standvastige formule te gebruik, maar kan enige storie as 'n narratief beskou word?

Porter Abbot (2008:16) haal vir Seymour Chatman aan in sy boek *The Cambridge introduction to narrative*, en volgens Chatman is die verskil tussen 'n storie en 'n narratief die verskil tussen twee tipes tyd en orde:

What makes narrative unique among text-types is its “chrono-logic”, its doubly temporal logic. Narrative entails movement through time not only “externally” (the duration of the presentation of the novel, film, play) but also “internally” (the duration of the sequence of events that constitute the plot). The first operates in that dimension of narrative called Discourse..., the second in that called Story... Non narrative text-types do not have an internal time sequence, even though, obviously, they take time to read, view, or hear (Chatman soos in Abbott, 2008: 16).

Chatman (1980: 19) gaan verder om in *Story and Discourse* te verduidelik dat narratief uit twee elemente bestaan. Chatman meen dat strukturalistiese teorie aantoon dat elke narratief twee dele het, 'n storie (*histoire*), en die inhoud of ketting van gebeure ‘chain of events’. Saam met hierdie twee elemente kom daar dan nog die bestaan, karakters, items, omgewing en diskoers (*discourse*) by, of met ander woorde hoe die inhoud gekommunikeer word. Chatman (1980: 19) verskaf die elemente van narratologie op 'n meer eenvoudige wyse: “In simple terms, the story is the *what* in a narrative that is depicted, discourse the *how*.”

FOKALISERING IN NARRATIEF

Mieke Bal (2006: 12-13) skryf in *A Mieke Bal Reader*, dat die leser van 'n kinderprenteboek 'n karakter moreel kan beoordeel omdat karakters in 'n prenteboek “gesien” en “gelees” kan word: “The reader sees him through the medium of the agent other than the character, an agent that sees and seeing, causes to be seen.” Met ander woorde, die verteller is die agent

waardeur die leser die karakter “lees”, terwyl die fokaliseerder in beheer is van hoe die leser die storie en karakter “sien” en “lees”.

Bal (2006: 15) beskryf die verteller as die ‘stem’ of ‘persoon’ wat die storie vertel. Die verteller kan fisies in die narratief verskyn, of glad nie in die storie aanwesig wees nie. Met ander woorde, as die verteller visueel in die narratief verskyn sal sy/hy manifesteer as 'n karakter, maar as die verteller nie in die storie verskyn nie, sal sy/hy as 'n afwesige eerste alomteenwoordige verteller bekend staan. Volgens Bal (2001: 49) kan daar 'n *interne fokaliseerder* en 'n *eksterne fokaliseerder* wees:

When focalisation lies with one character who participates in the fabula as an actor, we can refer to *internal focalisation*. By means of the term *external focalisation*, we can also indicate when an anonymous agent, situated outside the fabula, functions as a focaliser. This, then, is an external, non-character-bound focaliser.

Klem word gelê op hierdie begrippe omdat soos Bal ook meen dat dit belangrik is om 'n storie te lees en bewus te wees van die status van die verteller (2006:15). Deur bewus te wees van ‘wie’ die storie vertel, kan die narratief in 'n konteks geplaas word. Verder meen Nikolajeva en Scott (2001: 117) dat perspektief (“*point of view*”) ook 'n interessante dilemma in kinderprenteboeke voorstel. Hierdie dilemma, meen Nikolajeva en Scott (2001: 117), het te doen met die verskil tussen verbale en visuele kommunikasie:

In narratology, the term “point of view” is used in a more or less metaphorical sense, to denote the assumed position of the narrator, the character, and the implied reader. There is also a distinction between the literal, or perceptive, point of view (through whose eyes the events are presented) the figurative, or conceptual, point of view (conveying ideology or worldview), and the transferred, or interest point of view (how does the narrator benefit from telling the story).

In Hannah Morris en Mhlobo Jadezweni se boek *Tsepo Mde* (2006) byvoorbeeld, is die hoofkarakter en die verteller 'n klein seuntjie, Tsepo (Figuur 1.4). Deur gebruik te maak van

kinders wat vertellers is in verhale, kan skrywers en illustreerders die gaping tussen die fokaliseerder en die kind vernou. Volgens Nikolajeva en Scott (2001: 132), verkies kindersom stories te lees waarin die verteller dieselfde ouderdom of effens ouer as hulle is, aangesien hulle meer met die karakter kan identifiseer. Asmens na die illustrasie (Figuur 1.4) van Tsepo kyk wat op 'n stoel staan en sy arm uitrek om te probeer uitkom by 'n lekkertjie, is die visuele perspektief dié van 'n langer en ouer persoon wat van bo af na Tsepo kyk. Dus al is Tsepo in die geskrewe teks die verteller, “sien” ons nie vanuit Tsepo se oë die situasies waarin hy voorkom nie. Hierdie benadering is dus teenstrydig met die teks en ek glo die illustreerder kon 'n baie duideliker konsep van die situasie geskep het indien sy uit Tsepo se oogpunt ook die illustrasie geskep het. Ek dink kinders sou meer in gemeen met die illustrasie gehad het as Morris byvoorbeeld ‘n arm gewys het wat strek na die lekkertjie toe, so asof dit die leser self se arm kon gewees het. Hierdie teenstrydige tekstuele en visuele vertellers kan 'n leser verwar, soos wat Nikolajeva en Scott (2001: 17) skryf:

Further, narratology makes an essential distinction between point of view (“who sees”) and narrative voice (“who speaks”). While this distinction is somewhat metaphysical in a novel, in a picture book we should probably treat the words as *primarily* conveying the narrative voice, and pictures as *primarily* conveying the point of view.

'n Ander verskynsel in kinderprenteboeke is teks wat nie deur 'n verteller gekommunikeer word nie. Nikolajeva en Scott (2001: 118) verwys na hierdie verskynsel as “intraiconic text”. Hierdie begrip verwys na woorde wat binne prente verskyn wat op 'n manier kommentaar op die verhaal gegewe lewer, soos byvoorbeeld in Louis Barnard se boek, *Wie is dit?* (2008). Barnard se illustrasies is vol van “intraiconic text”. Deur gebruik te maak van metafiktiewe (die leser direk aanspreek) elemente trek hy die leser in die illustrasie in (Figuur 1.5). Op hierdie dubbelbladsy moedig die illustrasies die lesers aan om teks in te vul waar dit kortkom

of ontbreek. Op hierdie manier behou Barnard die leser se aandag deur hom of haar interaktief met die boek besig te hou.

Daar is ook die verskynsel dat daar meer as een verteller in 'n narratief teenwoordig kan wees. Mieke Bal (2001: 49) meen dat hierdie manier om 'n storie te vertel, die konflik tussen karakters bekend kan maak. Sy skryf verder dat die leser dan ook bekend gemaak word met hoe die verskillende karakters oor dieselfde gebeure voel. Sy meen dat hierdie tegniek tot gevolg kan hê dat die leser neutraal mag voel oor al die karakters, maar sy stry tog dat die kind bewus sal wees van die hoofkarakter of held se perspektief in die prenteboek. In die prenteboek *Jakkals, Wolf en die Kleurmasjien* (2010), wat deelmaak van my praktiese navorsing, is daar meer as een verteller. Jakkals en Wolf het albei individuele opinies oor die gebeure wat regdeur die boek plaasvind. In Figuur 6 van die boek, verduidelik Oupa Uil vir Jakkals en Wolf wat hy dink gebeur het met die Kleurmasjien se onderdele. In die illustrasie word Uil ook nie uitgebeeld waar hy praat nie, maar ek het besluit dit sou meer treffend wees as ek Uil se “opinie” ook illustreer. So “sien” die leser wat Uil dink gebeur het met die onderdele van die masjien, semioties gesproke word die ‘beeld’ dan ‘teks’.

Bal (2001: 56) sluit aan by my opinie oor die visuele narratief. Sy meen dat die verhaal letterlik deur die fokaliseerder geïllustreer word:

In narrative, the fabula is mediated, or even produced, by the focalisers. Applying the same concept to visual art implies that the event represented has the status of the focalised object that is produced by the focaliser. In the case of the internal focaliser, the 'reality' -status of the different objects represented is variable and contingent upon their relationship to the focaliser.

Met ander woorde, met die ontleding van 'n visuele narratief, kan daar gesê word dat die manier hoe karakters en objekte uitgebeeld word, die fokaliseerder (die illustreerder, in visuele narratiewe se geval) se persoonlike idee van die situasies is. Dus meen Bal (2001:

56), kan dieselfde karakter of objek verskillend geïnterpreteer word deur alternatiewe fokaliseerders: “The way in which these different interpretations are suggested to the reader is medium-bound, but the principle of meaning production is the same for both verbal and visual art.”

Dit is belangrik dat skrywers en illustreerders bewus behoort te wees van hierdie faktore wanneer hulle boeke skryf wat nie gegrond is op hul persoonlike ervarings en kultuur nie. Die manier hoe ek, 'nAfrikaanse wit vrou, 'nNama volksverhaal visueel vertolk, sal nie noodwendig ooreenstem met hoe 'nNama persoon hierdie verhaal visueel sal oordra nie. Dus sal dit belangrik wees dat die fokaliseerder van so 'n boek juis 'nNama persoon is, of dat die fokaliseerder 'n baie goeie begrip van die Nama kultuur het.

TOONSETTING

In Lola M. Schaefer (2001:51) se boek *Teaching narrative writing*, skryf sy dat toonsetting nie net die fisiese plek is waar die storie plaasvind nie, maar ook die tyd en ruimte waarin die storie afspeel. Nikolajeva en Scott (2002: 67-68) beskryf toonsetting as die element wat die stemming of bui van 'n storie skep. Hulle gaan dan verder om te verduidelik dat die gevoel van nostalgie geskep kan word deur illustrasies te gebruik van plattelandse tonele in kinderprenteboeke. Volgens Nikolajeva en Scott kan toonsetting ook as 'n simbool gelees word: “Setting can be apprehended as a symbol, like a dollhouse representing a happy childhood, or a forest representing danger and fear.” Nikolajeva en Scott (2002: 69) delf dan dieper en kyk na die meer komplekse natuur van toonsetting in 'n kinderprenteboek:

In the examination of setting, a distinction is usually made between integral and backdrop setting. Integral setting is an indispensable component of the narrative, the story cannot take place anywhere else. For instance, historical books naturally demand a somewhat “realistic” setting in the past. A story involving Australian

Aborigines demands an authentic Australian setting, and so on. Backdrop settings, on the other hand, are not essential for the plot.

Verder skryf Nikolajeva en Scott (2002:70) dat toonsetting ook sterk kan bydra tot die konflik in 'n verhaal, soos byvoorbeeld wanneer karakters in situasies geplaas word wat buite hul gewone toonsetting is. Verder meen hulle dat toonsetting ook as 'n katalisator in 'n narratief gesien kan word: “By moving the character into an “extreme” setting, which can vary from war or natural catastrophe to a slightly unusual situation in a relative’s home, a writer can initiate and amplify a maturation process that would be less plausible in a normal setting. Setting thus becomes the catalyst in the plot” (Nikolajeva & Scott (2002:70).

H. Porter Abbot (2008 : 20) toon in sy boek *The Cambridge introduction to narrative*, aan dat die term “toonsetting” dalk die verkeerde woordkeuse kan wees omdat dit voorstel dat al die karakters en situasies in 'n tipe geslote omgewing plaasvind. Hy stel voor dat die term “storiewêreld” meer gepas is wanneer narratiewe bespreek word. Tog kommunikeer die term “toonsetting” dat daar 'n toon (kleur, bui, gevoel) van die omgewing is waarin die verhaal afspeel. “Storiewêreld” is te vaag en dui eerder op die mileeu waarin elke prenteboek afspeel:

Though I think it is still a useful term, 'setting' has fallen from favor because it suggests a kind of container in which the entities are found and the events take place. When you look closely at narratives, it is often difficult to disentangle setting from what is going on and who is doing it. A number of scholars have preferred instead to speak of a 'narrative world' or a 'storyworld' that accumulates, growing larger and more complex as we absorb the narrative (Abbot, 2008: 20).

Illustreerders en skrywers skep tog elk 'n “storiewêreld” waarin hulle die toonsetting self kan bepaal deur visueel of met teks te kommunikeer. Ek stem saam met Abbott dat toonsetting kan verander soos die storie verloop, en sal eerder die term “toonsetting” gebruik, vir die doelwit van my navorsing.

John Barwick (1999:12) skryf in boek *Targeting Text: Narrative, poetry, drama*, skryf dat nie alle skrywers en illustreerders verkies om 'nsterk gevoel van toonsetting te skep vir hul lesers nie. 'nBaie duidelike gevoel van toonsetting kan 'nboek dalk te veel anker, meen Barwick. Hy (Barwick, 1999: 12) is van mening dat illustreerders en skrywers opsetlik 'nvaie idee van 'n toonsetting skep wanneer hulle meer klem wil plaas op 'nsituasie of 'nkarakter. Alhoewel die illustreerder Piet Grobler in sy kinderprenteboeke gewoonlik 'n duidelike visuele toonsetting skep, is daar wel voorbeelde van sy illustrasies waar hy 'nleemte skep in sy toonsetting om die aandag op die situasie of karakter te hervestig, soos gesien kan word in Figuur 1.7.

Op hierdie dubbelblad van Piet Grobler en J.F Spies, is 'nrympie wat gaan oor “Husse met lang ore”. In die rympie wil die dogtertjie weet wat “Husse met lang ore” is. Die begin van die rympie lees: “Hulle loop nie een-een rond nie, hulle speel nie op die grond nie. Ma prop hulle mos in pakke, Pa stop hulle in sy sakke. Hoe hulle lyk, mag ek nie weet nie, hoe hulle leef of wat hulle eet nie. Vergeefs soek ek ook na die spore van husse met hul lang, lang ore” (Grobler & Spies 2003: 3-4).

Die illustrasie wys net drie karakters, naamlik die dogtertjie en haar ouers. Daar is slegs'nwit agtergrond in hierdie illustrasie wat aanduiding van die toonsetting gee. Die karakters beeld eerder die gevoel en onderliggende emosie van die karakters in die rympie uit. Alhoewel die dogtertjie kwaad lyk, is beide haar ouers se gesigte gelukkig en wys duidelik hoe hulle glimlag. Pa staan met sy hande in sy sakke, dieselfde sakke waarin hy die husse stop. Ma hardloop uit die prentjie uit met twee groot bruin sakke met die letter “H” op en ons kan aflei hierdie “H” staan vir *husse*. Hierdie illustrasie beeld vir die leser duidelik uit waarom die uitdrukking “husse met lang ore” gaan. Dit is 'ngeterg wat hier aangaan en die spelerige atmosfeer word suksesvol in die ouers se gesigte en lyftaal uitgebeeld. Die wit agtergrond skep die gewensde atmosferiese toonsetting aangesien die inhoud versterk. Die kind weet

steeds nie hoe die “Husse met lang ore” lyk nie, en sou die kind weet hoe die “Husse met lang ore” lyk, sou daar nie meer langer “Husse met lang ore” kon wees nie.

Hierdie tegniek rakende toonsetting is myns insiens baie hulpvaardig as daar moeiliker visuele teks is wat die leser moet ontsyfer. Hoe minder visuele teks in die toonsetting verskyn, hoe meer aandag kan die leser aan die karakters wat uitgebeeld word, gee. Tog is dit ook belangrik om te noem dat ongeag van hoeveel visuele teks op 'n bladsy verskyn, die leser steeds die informasie gaan lees.

Perry Nodelman (1988: 20) skryf dat dit vanweë die aard van die kinderprenteboek is dat die leser se aandag op die illustrasies gefokus word om betekenis daaruit te kry. Nodelman skryf dan verder dat illustreerders wat hulle goed van hul taak kwyt verskillende maniere gebruik om visueel met hul leser te kommunikeer:

Most of us tend to look at these pictures with the urge to find information in them and to put the information into words, my own experience both with children and with adult students is that a major source of pleasure in picture books is the joy of discovering a meaningful aspect of visual information- a visual joke, a symbol, insight into characters and situations implied by setting.

Daar kan nie gedebatteer word oor 'n “regte” of 'n “verkeerde” toonsetting nie. Soos wat Maria Nikolajeva en Carole Scott (2002: 67-68) vroeër genoem het, hang die toonsetting af van hoe die illustreerder wil hê die narratief visueel gelees en ervaar moet word.

In die prenteboek, *A Lion in Paris* (Figuur 1.8), het die skrywer en illustreerder Beatrice Alemagna gepoog om kinders bewus te maak van die Bartholdi leeu in Parys voordat hulle die meer ernstige betekenis van hierdie beeld sal verstaan.³⁶

³⁶ Die Bartholdi leeu, beter bekend as die “Lion of Belfort”, is in 1880 voltooi in eer van die 103-dae stand wat deur 17 000 Franse mans in die stryd teen 40 000 Duitsers aangepak is. Die oorspronklike standbeeld staan in Belfort. 'n Kleiner weergawe is in Parys te sien.

Alemagna se boek handel oor 'n leeu wat een dag besluit om die bosveld te verruil vir liefde, 'n nuwe lewe en 'n blinker toekoms. Wanneer die leeu in Parys aankom, is hy baie ontsteld om te sien dat hy nie regtig aandag van enigiemand ontvang nie. Soos die leeu deur Parys stap, stel hy die leser voor aan al Parys se bekende toerisme aantrekkings, soos die Louvre en die Eiffeltoring (Figuur 1.9) en (Figuur 1.10). Hy kom dan later by 'n vierrigtingkruising uit en sien 'n platvorm in die middel van hierdie oorkruisende paaie. Hy besluit om daarop te klim en te brul, en duisende motoriste blaas toe op hul toeters vir hom. So het hy sy plek gevind wat aan hom 'n rede gee om te lewe.

Tog het Alemagna nie gebruik gemaak van die “tradisionele” realistiese illustrasies wat Nikolajeva en Scott (2002: 69) meen gewoonlik by geskiedkundige stories pas nie. Alemagna maak gebruik van moderne gemengde media (*collage*) in hierdie prenteboek en hierdie tegniek dra by tot die suksesvolle toonsetting van die verhaal. Alhoewel sy verwys na 'n werklike geskiedkundige gebeurtenis, het sy die boek op 'n meer hedendaagse en fiktiewe manier benader.

KARAKTERS

In die boek *Children's literature as communication*, skryf Nikolajeva (2002: 93) dat wanneer karakterisering in prenteboeke gebruik word, dit deur middel van visuele of tekstuele maniere uitgebeeld kan word:

For instance, external description can be both verbal and visual, and these two aspects can either confirm or contradict each other. Most often, verbal external description is omitted in picture books, and description is purely visual, and thereby more efficient. Duplicating the description in words might only create redundancy and diminish the characterisation's impact.

Met ander woorde, karakterisering kan nie so suksesvol wees wanneer alles wat in die visuele narratief voorkom in die teks beskryf of herhaalk word nie. In *Die Watsenaampie* (2009), is

daar karakterbeskrywings oor verskeie diere, en in hierdie geval word Jakkals beskryf (Figuur 1.11). In die teks word Jakkals beskryf as “slinks” en “skelm” en dat hy die boer se eiers steel. Die visuele vertolking van die teks wys vir Jakkals wat 'npoets gebak het met Boer se vanghok. Hierdie illustrasie en karakterisering sou nie so effektief gewees het as die illustreerder in die teks presies verduidelik het wat in die illustrasie gebeur nie.

In Johnson (2009: 70) se verhandeling *This little chicken went to Africa*, skryf sy dat alhoewel karakters binne die geskrewe teks beskryf word, die meeste inligting van die karakter eerder uit die visuele teks gekry kan word. Johnson meen dat 'n karakter se voorkoms, grootte en waar hy op die bladsy geplaas word, baie kan sê oor die karakter se bui, status en veranderings in sy verhoudings met ander karakters. Verder skryf Johnson dat wanneer illustreerders en skrywers karakters skep wat beide as “individueel” en “tipies” gelees kan word, dit kinders laat voel dat hulle iets in gemeen het met die “tipiese” eienskappe van die karakter. Johnson voer ook aan dat dit kinders help om te verstaan dat alhoewel hulle van dieselfde ouderdom soortgelyke eienskappe mag hê, hulle tog almal individue is. Johnson (2009: 70) meen ook dat kinders boeke meer geniet wanneer hulle glo dat hulle self die hoofkarakter kan wees aangesien hulle met die karakter vereenselwig. Soos ek vroeër ook genoem het, reageer kinders beter op kinderprenteboeke wanneer hulle met die hoofkarakter kan identifiseer.

Nikolajeva verwys na 'n argument in die boek *Children's literature as communication: the ChiLPA Project*, en noem dat dit 'n unieke kenmerk van 'n prenteboek is dat karakters in die visuele teks gewys kan word wat nie in die teks genoem word nie. Sulke karakters kan in kontras optree met die hoofkarakter of hulle kan help dat die leser die hoofkarakter beter verstaan. Die karakters kan selfs net daar geplaas wees om die toonsetting geloofwaardig te maak (Sell in Nikolajeva, 2002: 93).

In Shaun Tan se boek *The Rabbits* byvoorbeeld (Tan, 1998: 14-16), beskryf hy in die teks dat die huidige inwoners van die sprokiesland nie die nuwelinge verstaan het nie. “They didn’t live in trees, like we did. They made their own houses. We couldn’t understand the way they talked.” Die visuele teks wys egter diere wat soos hase lyk wat 'nstad probeer bou deur 'n portret as verwysing te gebruik (sien Figuur 1.12). Twee hase wat in swart geklee is hou hierdie portret in plek, terwyl twee ander hase die stad “modelleer”. Alhoewel nie een van hierdie karakters in die teks beskryf word nie, verskaf dit aan die leser meer inligting omtrent die eerstevertellers van die narratief. “We” (ons) is die verteller, en deur te kyk na die visuele teks, kan afgelei word dat die “we” onderdruk word deur die “they” (hase). Verder is daar swart rookwolke wat ook uit sommige van die nuwe geboue uitborrel. Sonder dat die geskrewe teks die hase as skurke beskryf, wys die visuele teks dat die hase nie slegs as ‘onskuldige’ karakters gesien kan word nie. So ook skryf Nikolajeva (2002: 94) dat illustrasies 'n karakter veel beter as woorde kan uitbeeld ingevolge 'n karakter se posisie in 'nruimte:

The size and placing (high-low, left-right) of characters on a doublespread can reflect either their attitude towards each other, or some permanent psychological quality, or just a temporary mood, and changes in position can reflect changes in the characters themselves. Most of these features are based on conventions, which are not absolute rules. It is just that, as viewers of pictures, we tend to assume that, say, a character depicted as large is simply more significant (and maybe more powerful) than some tiny character crammed into the corner of a page.

In my boek *Die Watsenaampie* (2009) byvoorbeeld, ontmoet Watsenaampie sy pa vir die eerste keer. Koning Watsenaam is die heerser van planeet Watsenaams en ook Watsenaampie se vader. In hierdie illustrasie, word die Koning as 'n baie groter dier uitgebeeld, alhoewel Watsenaampie die hoofkarakter van die boek is (Figuur 1.13). Watsenaampie kom amper té klein voor in vergelyking met die ander bladsye waarop hy verskyn. Ek voel dat hierdie

oordramatisering suksesvol kommunikeer dat Watsenaampie se pa 'ngesagsfiguur in die verhaal is.

Laastens, is Nikolajeva (2002 : 94–95) van mening dat wanneer illustreerders karakters van naby af teken, dit die leser nader aan hierdie karakter laat voel. Nikolajeva meen dat dit die leser kan laat voel of sy/hy met die karakter gesels. In Anthony Browne se boek *Little Beauty* (2008), maak hy gebruik van hierdie metode. Browne illustreer die hoofkarakter se gesig van naby af, sodat die leser die sagtheid in sy oë en die effense glimlag om sy mond kan lees (Figuur 1.14).

Nikolajeva (2002: 95) glo dat daar min plek is vir karakterisering in prenteboeke omdat meeste kinderprenteboeke eerder op die storielyn sal fokus. Dit is ook Nikolajeva se opinie dat as die storielyn te beperk is, dit kan veroorsaak dat die karakters as staties gesien kan word: “Even so, a surprisingly large number of picture books do successfully employ complex characterisation through the interaction of word and image, though the scope and complexity of characterisation depends on the nature of the narrative” (Nikolajeva, 2002: 95).

In my boek *Jakkals, Wolf en die Kleurmasjien* (2010), het ek byvoorbeeld ook gepoog om sover moontlik die storielyn nie in te perk nie. Deur verskillende toonsettings te skep, probeer ek die karakters se verskillende persoonlikhede vir die lesers te “wys”. Ek maak byvoorbeeld in Figuur 1.17. ook gebruik van die tegniek wat ek vroeër bespreek waar die “toonsetting” eerder minder belangrik geag word as die karakters en die verhaal. Deur dit te doen, plaas ek die fokus op die detail in die karakter se gesig. Deur op Eenoog se gesig in te fokus, sien mens dat hy nie so kwaad lyk soos op die vorige illustrasies in die boek waar hy van verder af beskou word nie soos byvoorbeeld in Figuur 1.6. Die vergrote beeld van Eenoog verklap ook dan meer van sy persoonlikheid vir die leser. Deur hierdie tegniek te gebruik, laat ek kinders toe om te wonder oor persepsies vorm van mense. Deur vooraf te besluit dat Eenoog 'nslegte

karakter was, is onvermydelik, maar wanneer die leser later sien dat Eenoog eintlik vriendelik is en verkeerd verstaan was, skep dit 'nteenstelling wat die leser in die storie sal intrek. In die volgende afdeling gaan die invloed van intertekstualiteit, as 'nfaktor wat bydra tot die leser se betrokkenheid tot 'nnarratief bespreek word.

INTERTEKSTUALITEIT

Soos Peter Hunt (2005:168) verduidelik, is dit moeilik om 'nkinderprenteboek of enige boeke vind wat nie op een of ander wyse, visueel of tekstueel, gebruik gemaak het van intertekstualiteit nie. Roland Barthes (1975:35) meen ook dat dit moeilik is om weg te skram van intertekstualiteit en skryf in *The pleasure of text*: “Which is what the inter-text is: The impossibility of living outside the infinite text, whether this text be Proust or the daily newspaper or the television screen: the book creates the meaning, the meaning creates life.” As 'n skrywer en illustreerder stem ek saam met hierdie stelling van Barthes. Sonder enige voorafbepaalde verwysings nie sou dit nie moontlik gewees het om enige vorm van teks of illustrasie te skep nie. Alles is tot 'n mate afhanklik daarvan om te verwys na bekende elemente wat hul eie boodskap in konteks kan plaas.

Christine Wilkie-Stibbs (2005:168) skryf in *Understanding childrens's literature: key essays from the second edition*, dat intertekstualiteit in baie verskillende vorme gevind kan word:

Intertextuality embraces discourse *per se*, in its uttered, illustrated, written, mimed or gestured manifestations; it includes images and moving images, the social and cultural context.

Met ander woorde, intertekstualiteit sal op baie meer vlakke in die kinderprenteboek sigbaar wees. Kinderprenteboeke bestaan uit teks, en beeld en hierdie teks word in 'nspesifieke taal geskryf. Die manier waarop hierdie taal geskryf word, byvoorbeeld of dit rympies is, kan ook as interteks gelees word. Interteks kan ook gevind word in *wat* geskryf word in die

prenteboek. Verder bestaan 'nprenteboek uit illustrasies. Hierdie illustrasies kan sekere situasies uitbeeld wat interteks kan bevat, en die 'styl' van die illustrasies kan ook geles word as interteks.

In *Literature in the Reading Program: An invitation to read* (2009: 30), skryf Wooten en Cullen dat wanneer interteks in 'n kinderprenteboek gebruik word, dit kinders dwing om hulle agtergrondkennis te gebruik om die nuwe teks beter te verstaan. In *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* (2010), is die twee hoofkarakters, Jakkals en Wolf, ou bekende karakters van die volksmond wat hulself in splinternuwe situasies bevind. So herken kinders en volwassenes die ou karakters, wat steeds hul ou eienskappe het, maar lees hulle nou in 'n nuwe konteks.

In Flip Hattingh se boek *My oupa Hoenders* (2007), maak die kunstenaar byvoorbeeld gebruik van herkenbare materiale om visuele intertekstualiteit weer te gee. In een van die boek se dubbelbladsye, illustreer Hattingh die “veertig koppies tee” wat die verteller se oupa elke dag drink en die bekende handelsmerk Five Roses teesakkies hang by die geïllustreerde koppie uit (Figuur 1.15). In nog 'n voorbeeld aan die begin van Hattingh se boek, het hy hoenders geïllustreer deur gebruik te maak van die verpakking van meliemeel (Figuur 1.16). Op hierdie manier speel hy met die verband tussen hoenders en mielies, en maak hy ook gebruik van plaaslike visuele interteks. Soos wat Perry Nodelman (1988: 106) sê in sy boek *Words about pictures* sê: “The more knowledge we have, the richer and more complex even very simple pictures come to be.” Op hierdie manier gestel, raak intertekstualiteit dus dan ook afhanklik van die leser se kennis van die interteks wat in die spesifieke prenteboek gebruik word.

In *Jakkals, Wolf en die Kleurmasjien* (2010), het ek gepoog om 'n narratief te skep vir Nama en Afrikaanse kinders waarmee ek, as 'n Afrikaanse wit persoon, ook kultureel gemaklik voel.

Soos wat ek vroeër genoem het, het ek en Maria Uazukuani bespreek watter prominente verhaal “Jakkals en Wolf” in beide ons kulture, naamlik Nama en Afrikaans is. Alhoewel ek die narratief op 'n oorspronklike manier benader, glo ek tog dat die interteks tot die teikenmark, naamlik Nama- en Afrikaanse kinders, sal spreek. Ek voel gemaklik om met die tema van “Jakkals en Wolf” te werk omdat ek hierdie stories as kind by my ouers en grootouers gehoor het. Alhoewel ek nooit blootgestel was aan fisiese prenteboeke van hierdie verhale nie, het ek wel die stories “sien” afspeel in die manier hoe die verteller, my ouers of grootouers, die storie vertel en uitgebeeld het. Die illustrasies in my prenteboek *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* (2010) beeld my idee van hoe Jakkals, Wolf en die wêreld waarin hulle woon uit. Omdat “Jakkals en Wolf” in my geheue 'n storie was waar ek in my verbeelding die karakters opgemaak het, wou ek nie navorsing gedoen het oor reeds bestaande illustrasies van “Jakkals en Wolf” om sodoende my eie idee van hulle te “besoedel” nie. Ek wou my weergawe van Jakkals en Wolf so na as moontlik aan my oorspronklike verbeelding uitbeeld. Ek voel ook dat deur dit so te benader, die storie op 'n vars manier vir kinders wat dalk bekend is met die oorspronklike prenteboeke van Jakkals en Wolf uitgebeeld kan word.

GEVOLGTREKKING

Die vraag wat by Hoofstuk twee vir my ontstaan, is hoe kan ek, 'n wit Afrikaanssprekende vroulike illustreerder, 'n kinderprenteboek skryf en illustreer vir die Nama gemeenskap? Is daar 'n manier hoe ek hierdie boek kan relevant maak uit my oogpunt uit? Hoe kan ek 'n eerlike storie vertel wat steeds gaan aanklank vind by die kinders van die Nama gemeenskap?

My argument is dat as 'n illustreerder bewus is van die faktore wat ek bespreek in Hoofstuk 2, is dit myns insiens moontlik vir hierdie illustreerder om 'n kinderprenteboek te skep wat

gemik is op 'n kultuurgroep wat nie eie is aan hom of haar nie. Die verskillende faktore wat ek bespreek het, naamlik narrotologie, fokalisering, omgewing, karakters en intertekstualiteit, speel merkwaardige rolle in die ontleding en maak van kinderprenteboeke. Perry Nodelman se taamlike vereenvoudige manier om hierdie kwessies aan te spreek, het ook vir my as 'nillustreerder prakties meer sin gemaak. Vir illustreerders en skrywers van kinderprenteboeke is dit van kardinale belang dat hulle van hierdie besprekings bewus is. Sodoende sal hulle met meer insig te werk te kan gaan in die produsering van hierdie prenteboeke en ook hul horisonne in hierdie *genre* kan verbreed.

My argument is dat as daar gelet word op hierdie teoretiese basis waaruit die kinderprenteboek ontstaan, dit nie net vir illustreerders sal help om kinderprenteboeke wat handel rondom 'n ander kultuur op te los nie, maar hierdie basis sal hulle ook help om boeke wat vir 'n bekende groep geskep is, te verbeter.

HOOFSTUK 3: POSTMODERNE KINDERPRENTEBOEKE

In Hoofstuk 1 en 2 is die klem gelê op die plek van die inheemse kinderprenteboek in Suid-Afrika, asook die verskillende faktore wat kan bydra tot watter mate kinders positief op sekere prenteboeke kan reageer aldan nie. Alhoewel nie al die elemente bespreek is wat verband hou met postmoderne prenteboeke nie, is die faktore wat wel bespreek is, relevant tot hierdie studie. Dit moet bygevoeg word dat daar nog talle ander faktore is wat bydra tot die funksionaliteit van die postmoderne kinderprenteboek, soos byvoorbeeld parateks en figuurlike taal. In die derde, en finale, hoofstuk sal verder gekyk word na die prenteboek as 'npostmoderne produk.

Nikolajeva (2008: 57) bespreek in die boek *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*, die post moderne prenteboek as 'n*norm*:

In postmodern picturebooks, playfulness is often expressed through their materiality, their quality as an artifact. Materiality is one of the most self-evident features of any picturebook, yet it is not until the postmodern phase that picturebook creators start paying special attention to and utilise this possibility. Peritexts such as cover, endpapers, title page, and doublespread layout can contribute substantially to the overall meaning of the narrative, as can the size and format of the book, and other purely external qualities.

Soos Nikolojeva hier duidelik maak, word postmoderne kinderprenteboeke nie net van een kant af beskou nie en illustreerders en skrywers begin hierdie eienskap van die prenteboek benut. Kinderprenteboeke is driedimensionele objekte en illustreerders en skrywers moet in ag neem dat daar verskillende maniere is om 'n kinderprenteboek te benader en daardeur te blaai. Verder verduidelik David Lewis (2001: 99) watter strategieë illustreerders en skrywers gebruik om postmoderne kinderprenteboeke te skep, soos in sy boek *Reading contemporary picturebooks: picturing text* geskryf word: “Boundary breaking, excess, indeterminacy, parody and performance are all strategies or devices that authors and illustrators can use to push what can be done with the picturebook to its limits, but they are also frequently used by writers of fiction for adults to unsettle readerly expectations.”

Kinderprenteboeke as sodanig maak steeds gebruik van die oorspronklike norme wat deur tradisionele³⁷ prenteboeke daargestel word. Alhoewel dele van postmoderne kinderprenteboeke van die ouer tradisionele prenteboeke verskil, maak die postmoderne kinderprenteboek steeds staat op kinders en volwassenes se vorige interaksie met ouer kinderprenteboeke, sodat hulle die “nuwe” tipe kinderprenteboeke kan waardeer en verstaan. Lewis voer aan dat skrywers en illustreerders, net soos die gemiddelde persoon in die een-en-twintigste eeu daagliks aan ironiese beelde en advertensies in die media blootgestel word. Dit is amper vanselfsprekend dat hierdie beelde ook die illustreerders en skrywers van kinderprenteboeke gaan beïnvloed (Lewis, 2001: 99). Lewis gaan voort om te verduidelik dat veral illustreerders neig om visuele inligting vanuit hul eie omgewing in hul werk voort te bring: “Illustrators in particular tend to be magpie-like in their approach to the world of imagery, taking whatever they wish from the visual world around them, transmuting and making use of it whenever they can” (Lewis, 2001: 99).

³⁷Wanneer ek die begrip ‘tradisionele’ kinderprenteboeke in hierdie bespreking gebruik, verwys ek na kinderprenteboeke wat nie gebruik maak van die faktore, soos byvoorbeeld toonsetting en fokalisering, soos in Hoofstuk 2 bespreek is nie.

As 'nillustreerder stem ek saam met Lewis se stelling rakende die gebruik van visuele informasie in ons onmiddellike omgewing. Al sal ek nie noodwendig iets onmiddelik illustreer wat vir my interessant lyk op die oomblik wat ek dit sien nie, sal die interresane element dalk spontaan in 'nillustrasie opduik. Al is die hele oefening passief, het ek steeds iets uit my visuele omgewing geneem en dit in my illustrasie ingewerk. In daardie verband verstaan ek dit amper as 'norganiese proses, en die goed wat ek sien, lees en hoor in die “regte” wêreld, word deel van die illustrasies en teks in my fiktiewe prenteboekwêreld.

Deborah A. Wooten en Bernice E. Cullninan (2009: 25) skryf in hul boek *Children's Literature in the Reading Program: An invitation to read*, hoe 'npostmoderne kinderprenteboek beskryf kan word:

The word *postmodern* has a number of different meanings, depending on whether you are an artist, minister, architect, fashion designer, or singer. Generally speaking, postmodernism emerged in the mid-20th century and is characterized by the mocking of traditional art forms. Today, many creators of picture books are experimenting with ways of “mocking” the traditional picture book, designing books that employ a variety of alternative characteristics and, as a result, are pushing the boundaries of what readers expect to encounter when they pick up a picture book.

Alhoewel ek nie heeltiemal met Wooten en Cullinan se bewoording saamstem dat die postmoderne kinderprenteboek tradisionele kinderprenteboeke “mock” nie, stem ek wel saam met wat ek glo hulle probeer sê, naamlik: dat postmoderne kinderprenteboeke horisonne verbreed. Ek glo nie daar is enige “geterg” betrokke in die sin van postmoderne kinderprenteboeke wat met “outydse” kinderprenteboeke spot nie, maar ek glo wel dat postmoderne prenteboeke baie gebruik maak van die “tradisionele” norme waaraan ouer kinderprenteboeke moes voldoen het, maar miskien op 'nmeer ironiese manier met die leser omgaan. Postmoderne prenteboeke voldoen nog vir alle praktiese doeleindes aan die oorspronklike vorm, naamlik 'nboek met papier waarop die teks en beeld gedruk is. Die

verskil tussen postmoderne kinderprenteboeke en tradisionele kinderprenteboekeis dat hierdie tradisionele metodes van prenteboeke skep illustreerders aangemoedig het om hierdie norme omver te werp. Deur bewus te wees van hierdie norme kan illustreerders en skrywers kreatief raak met hoe hulle die kinderprenteboek benader. Prenteboeke wat tradisioneel van voor na agter gelees word, kan nou miskien agteruit gelees word. Ofdit kan dalk êrens in die boek lyk of daar 'nbladsy onderstebo gedruk is om te wys dat die wêreld omgedraai het of dat 'nkarakter dalk op sy kop geval het. Enigiets is moontlik in die postmoderne kinderprenteboek, maar sonder die tradisionele kinderprenteboek as verwysing, sou hierdie postmoderne aspekte nie sin gemaak het nie.

Soos Diane M. Barone (2010: 145) in haar boek *Children's Literature in the Classroom: Engaging Lifelong Readers* skryf, is dit belangrik vir lesers om vertrouwd te wees met hoe tradisionele prenteboeke lyk om die postmoderne prenteboek te kan verstaan en waardeer: “For example, readers have to know about traditional covers and endpages to appreciate when they are modified...young readers also have had to have experience with the traditional tales of Red Riding Hood, Cinderella, the Three Pigs, and so on to appreciate when they appear in a postmodern picturebook.”

In *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* (2010), is die karakters gebaseer op die “Jakkals en Wolf” stories wat my Afrikaanse ouers, en Maria se Nama ouers vir haar vertel het toe beide van ons nog kinders was. Alhoewel hierdie stories dalk nie nou meer so bekend by die Afrikaanse en Nama jeug is nie, sal meeste Afrikaanse en Nama ouers wat die boek koop, vertrouwd wees met die oorspronklike verhale, en is dit tog die ouers wat meestal die kinderprenteboeke koop en vir hul kinders lees. Hierdie benadering is veral behulpzaam in die Nama gemeenskap waar talle volwassenes self nog die taal wil leer skryf of praat.

Myns insiensleen die woord *postmodern* homself tot verskeie afleidings toe, soos wat Wooten en Cullinan ook vroeër genoem het. *Postmodern* kan dan ook verwys na die inhoud van die kinderprenteboeke, soos die letterlike *moderne* tegnologie wat in die kinderprenteboek verskyn. Franci Greyling³⁸ (2007: 145) beweer in haar artikel *Die baie lewens van Balkie: tegnologie, kinderliteratuur, grense, hibriditeit*, dat die tegnologie wat deur 'nindividu en die samelewing gebruik word, in 'nnoue verband met denke staan. Volgens haar artikel kan nuwe kommunikasietegnologie nuwe uitdrukkingsmoontlikhede bied (Landow soos in Greyling 2007: 145). Greyling se mening is dat: “...hierdie veranderings ook die letterkunde, en by implikasie kinderliteratuur, sal beïnvloed.” Alhoewel ek met Greyling saamstem dat huidige tegnologieseontwikkelings in Suid-Afrika definitief 'nbydrae tot kinderliteratuur en kinderprenteboeke kan lewer, ek eerder gepoog het om 'nprenteboek te skep wat lesers op 'nander manier aan tegnologie laat dink.

Ek het nie gebruik gemaak van bestaande tegnologiese toestelle in *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* nie, maar het eerder gespeel met die idee om 'n “nuwe tegnologie” deur middel van 'nonbekende masjien, naamlik die *Kleurmasjien*, te skep. Ek voel dat om tegnologie op so 'nmanier in 'n kinderprenteboek te gebruik, kinders toelaat om hul verbeelding te gebruik in plaas daarvan om reeds te weet wat 'nselfoon of 'nrekenaar se funksie is. Wat ek wel aangepak het en wat verband hou met tegnologiese ontwikkeling, is om CD-opnames te laat maak van persone wat die teks van *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjienvoorlees*. Alhoewel hierdie konsep nie nuut is nie (ek het grootgeword met “Storieman” wat kassette gehad het wat die storie “voorgelees” het), glo ek dat dit wel 'npositiewe bydraende faktor kan wees in die leerproses van lees. Baie pakkette waar persone self leer lees, kom saam met 'nCD met

³⁸Franci Greyling is mede-professor en vakvoorsitter van die vakgroep Skryfkuns in die Skool vir Tale aan die Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus. Sy is betrokke by skryfopleiding in verskeie kontekste, insluitende voor- en nagraadse universiteitsmodules, nie-formele skryfkursusse in samewerking met die ATKV-skryfskool en gemeenskapskryfprojekte in diverse gemeenskappe.

'nverteller of leserstem wat sinne vertolk. Ek sal ook later in hierdie hoofstuk verwys na 'n boekie wat met 'nCD uitgegee is deur die Wes-Kaapse Departement van Kultuursake en Sport om mense te help om self Nama te leer lees en skryf.

Die vraag bly staan, hoekom is hierdie *postmoderne* kinderprenteboek 'n beter oplossing as die “tradisionele” kinderprenteboeke? Geoff Bull en Michele Anstey (2010: 48) skryf in *Evolving Pedagogies: Reading and writing in a multimodal world*, hoekom onderwysers ook eerder postmoderne kinderprenteboeke bo ouderwetse prenteboeke verkies: “The great attraction of the postmodern picture book to educators, particularly those involved in literacy teaching and learning, was that it could be considered ‘readerly’ in that it taught the reader about reading itself as well as providing motivation to read.” Verder haal Bull en Anstey aan dat postmoderne prenteboeke kinders aanspoor om hul visuele geletterdheid te ontwikkel aangesien daar 'n meer komplekse verband tussen die teks en beeld bestaan: “The project of postmodern picture books is to reveal their own process, the goal of revelation is empowerment for the reader; they deliver a strong invitation and even an expectation that readers will participate in meaning making” (Goats in Bull & Anstey 2010: 48).

Bull en Anstey (2010: 55) vra af of die postmoderne kinderprenteboek dalk te gesofistikeerd vir kinders geraak het om te verstaan:

Images in picture books have also moved beyond just being pictures that serve to do no more than decorate the book. The advent of the postmodern picture book has meant that there has developed a symbiotic relationship between the text and image where each plays a part in the construction of meaning within the books. However, the question arises as to whether the contemporary postmodern picture book has become so sophisticated that it is no longer suitable for the audience for whom it was traditionally designed. It is this issue that has concerned researchers in the field of children’s literature. We have reported elsewhere (Bull, 1995; Bull & Anstey,

1996)that five and six-year-old students can be very discerning about text and make complex decisions regarding the relationship between illustrative and written text.

Op dieselfde trant stem Nikolajeva en Scott (2001: 261) saam: “Children’s ability to perceive and sift visual detail often outdistances that of the adult.” Anthony Browne, 'nbekende kinderprenteboekillustreerder, se mening oor hoe kinders prenteboeke leesas volg: “I have been talking to children about my books for years and it is astonishing how much they do notice. In many ways, they are more visually aware than adults” (Evans in Bull en Anstey (2010: 55).

Soos wat Nikolajeva, Scott en Browne duidelik maak, moet kinders as lesers nie onderskat word nie. Ek glo ook dit is beter om 'nkinderprenteboek te skep wat moeiliker is om te verstaan, as om 'nprenteboek wat afgewater is vir kinders aan te bied.

Tydens my soektog na Nama kinderprenteboeke, het ek op boekies afgekom wat poog om die Nama taal vir kinders en volwassenes te leer. Een van hierdie boekies, en die mees onlangse poging, is deur die Wes-Kaapse Departement van Kultuursake en Sport gepubliseer, naamlik: *Leer jouself Nama/ Teach yourself Nama/ Aitsama Namagowaba // khã // khãsen* (Figuur 1.18). Soos mens duidelik kan sien uit die inhoud van die boek (Fig. 1.19) is daar net woorde en geen illustrasies in die boek nie. In 'n onderhoud met Pedro Dausab (Pedro Dausab, persoonlike onderhoud, 23 Augustus 2010),³⁹ wat betrokke was by die maak van die boekie, was sy rede vir die feit dat daar geen illustrasies in die boekie is nie 'ntekort aan finansies. Hy het verder ook gesê dat die boekie definitief sou kon baat vind by illustrasies: “Opvoeders sal saamstem dat wanneer daar prente is, die leerder meer gestimuleer word. Wanneer meer sintuie in 'nleerproses ingespan word, dit beslis blywend is.”

³⁹Sien Addendum E.

Die inleiding van hierdie A5 grootte boekie lui: “Hierdie boekie is ontwerp en saamgestel as deel van die Departement Kultuursake en Sport in die Wes-Kaap se Nama

Bewustheidsveldtog. Die boekie en sy gepaardgaande CD is daarop gemik om die leser in staat te stel om self die Nama taal aan te leer. Dit moet egter in gedagte gehou word dat die beste manier om 'ntaal aan te leer, is om met moedertaalsprekers van die taal te praat”

(Departement van Kultuursake en Sport, s.a: 4).

Volgens die uitgewers is die boekie se doelwit om “die leser in staat te stel om self die Nama taal aan te leer”, maar die boekie bestaan net uit woorde en 'nCD met 'n stem wat die woorde “lees”. Hierdie boek voldoen aan geen vereistes om as 'nkinderprenteboek beskou te kan word nie. Ek weet hierdie boek is geskep met ouer leerders ook in gedagte, maar soos vroeër in hierdie hoofstuk genoem is, kan kinderprenteboeke ook vir ouer en ongeletterde mense help om te leer lees. Soos die bekende kinderprenteboekskrywer en –illustreerder Shaun Tan (2008:1) in sy artikel *Picture Books: Who are they for?* skryf, is kinderprenteboeke nie net geskik om slegs kinders te leer lees nie, maar kan ouer lesers ook hierdie kinderprenteboeke geniet omdat daar kompleksie lae van betekenis en emosionele nuanses in prenteboeke tevoorskyn kom:

The simplicity of a picture book in terms of narrative structure, visual appeal and often fable-like brevity might seem to suggest that it is indeed ideally suited to a juvenile readership. It's about showing and telling, a window for learning to 'read' in a broad sense, exploring relationships between words, pictures and the world we experience every day. But is this an activity that ends with childhood, when at some point we are sufficiently qualified to graduate from one medium to another? Simplicity certainly does not exclude sophistication or complexity; we inherently know that the truth is otherwise. “Art,” as Einstein reminds us, “is the expression of the most profound thoughts in the simplest way.” And it's clear that older readers, including you and me, remain interested in the imaginative play of drawings and paintings, telling stories, and learning how to look at things in new ways.

HIBRIDITEIT EN INHEEMSE KINDERPRENTEBOEKE IN SUID-AFRIKA

Nog 'n *postmoderne* konsep rakende kinderprenteboeke is *hibriditeit*. Alhoewel hibriditeit nie uit een enkele idee of konsep bestaan nie, dink ek tog dat elemente van hibriditeit relevant in die ontleding van postmoderne kinderprenteboeke kan wees. Die woord *hibriditeit* word gekoppel aan postkolonialistiese studies en dit verwys gewoonlik na die skepping van nuwe kulturele vorms wat binne 'n sekere gekoloniseerde gebied daargestel is (Ashcroft, Griffith & Tiffin, 2000 : 118).

Marwan M. Kraidy (2005: vi) skryf in sy boek *Hybridity, or the Cultural Logic of Globalization*, dat hibriditeit eers in 'n konteks geplaas moet word voor dit reg benader kan word. Die konteks waarin ek hibriditeit benader, is binne die bespreking van kinderprenteboeke in Suid-Afrika met 'n spesifieke verwysing na die Nama en Afrikaanse taal:

Rather than a single idea or a unitary concept, hybridity is an association of ideas, concepts, and themes that at once reinforce and contradict each other (Kraidy, 2005: vi).

'n Bykomende diskoers wat verband hou met hibriditeitsteorie, is post-kolonialistiese studies.

In die boek *Post-colonial studies: the key concept*, skryf Ashcroft, Griffiths en Tiffin dat wanneer die term hibriditeit in plantkunde gebruik word, dit na kruisteling verwys.

Kruisteling kom voor wanneer twee verskillende plante kruisbestuif word om dan 'n *anderde*, en nuwe, plantspesie te vorm. Hierdie nuwe plant wat gevorm word, sal dan as 'n *hibriede* plant bekend staan, en so ook kan hibriditeit baie verskillende vorms aanneem, soos taalkundig, kultureel, politiek en nog meer meen Ashcroft, Griffiths en Tiffin (2000: 118). In

kinderprenteboeke kan daar dus verskillende elemente waar dit van pas is, bymekaar gevoeg word. In *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* (2010) word van twee tale gebruik gemaak,

Afrikaans en Nama. Verder is daar 'nkruisteling van kulture deur 'ntema te gebruik wat aan beide gemeenskappe bekend is, naamlik Jakkals en Wolf.

Tydens my gesprekke met Maria Uazukuani (Uazukuani, persoonlike onderhoud, 22 September 2010),⁴⁰ het ons ook herhaaldelik besef dat Afrikaans en die Nama taal en kultuur mekaar amper op 'n manier ook “kruisbestuif” om 'n nuwe tipe taal en kultuur te vorm, dus amper 'ntipe *Namafrikaans*. Maria meen dat Afrikaans en Nama baie deel uitmaak van mekaar, maar dat Afrikaans dalk vir Nama onderdruk: “Afrikaans is 'ntaal wat baie gepraat word, ook in Namibië. Daar sal nie 'nsin wees wat jy net Nama sal praat nie. Dit word altyd gemeng met Afrikaans. Sommige van die Nama huishoudings praat net Afrikaans met hul kinders. As gevolg is die Nama taal besig om uit te sterf” (Uazukuani, persoonlike onderhoud, 22 September 2010).⁴¹

Verder het ek ook met Maria gesels oor haar mening rakende die idee dat ek 'nkinderprenteboek maak wat in beide Afrikaans en Nama geskryf is. Maria stem saam dat dit 'ngoeie uitweg vir laasgenoemde probleem kan wees: “Dit sal definitief baie voordelig wees vir die leerder. Die leerder kan, as hy nie in Nama verstaan nie, onmiddelik na die Afrikaanse gedeelte kyk om sin te maak van wat die sin wil sê. Daar is baie gevalle waar die Afrikaanse vertaling baie nodig voorkom, omdat Nama en Afrikaans al die jare saamgeloop het. Daar is hoedanig nie 'n Nama huishouding, as ek dit so kan stel, wat nie Afrikaans magtig is nie” (Uazukuani, persoonlike onderhoud, 22 September 2010).⁴²

Alhoewel die Nama gemeenskap baie bewus is van die Afrikaanse invloed wat hul taal besit, besef baie min Afrikaanssprekendes watter invloed Nama op die Afrikaanse taal gehad het.

⁴⁰ Sien Addendum C.

⁴¹ Sien Addendum C.

⁴² Sien Addendum C.

Professor Christo van Rensburg⁴³ (s.a.: aanlyn), skryf in 'n artikel *Afrikaans as Afrika-taal*, dat mense wat verskillende tale praat en tot verskillende kulture behoort, soms noodgedwonge bymekaar uitkom wat dan veroorsaak dat hulle mekaar beïnvloed. Van Rensburg verduidelik dat wanneer mense wat verskillende tale praat met mekaar in aanraking kom, daar interessante 'kruisbestuiwing' met elkeen van die tale gebeur. Hy vra die leser af om net daaraan te dink wat sal gebeur as jy net jou eie taal kan praat en jy met sprekers van ander tale moet kommunikeer. Van Rensburg meen dat almal mekaar beïnvloed sodat nuwe, halfaangeleerde taalvorme wat nog nie voorheen gebruik of gehoor is nie ontstaan (Van Rensburg, s.a.: aanlyn). Hy stem voorts saam dat Nama (Khoi) 'n invloed gehad het op die vorming van Afrikaans:

'n Sterk invloed op die boere se taal kom van Khoi-sprekers af. Die Khoi was tweetalig en het hul eie soort Afrikaans en Khoi gepraat. Omdat hulle naby aan die boere geleef het en elke dag op die plase met hulle in aanraking gekom het, het hulle gesien hoe sukkel die Afrikaanssprekendes met Khoi. Die Khoi het toe die boere probeer help om met hulle te kommunikeer. Hulle het die boere se snaakse Khoi-namaaksels 'n bietjie verbeter en soms van 'n vertaling voorsien. Die boere het ook so probeer terugpraat. Al hierdie soorte invloede is vandag nog in Afrikaans te sien. Dwyka het die Khoi verduidelik as Renosterrivier (dwy = "renoster"). Net so het die Khoi-sprekers byvoorbeeld die boere probeer help deur vir Gattikamma, met sy baie klapklanke in Afrikaans, "Modderrivier" te sê wanneer hulle met die boere praat; so ook "Vaalrivier" en "Swartrivier" (letterlik: "donker water"). Garieb is saamgestel uit "rivier" + die manlike uitgang -b, wat "groot" beteken. Die vertaling is dus: "Grootrivier". Die pleknaam "Leeu-Gamka" (in die Karoo) beteken letterlik "leeu-leeu" (Van Rensburg, s.a.: aanlyn).

Bovermelde is maar net 'n handjievol voorbeelde van die invloede wat Nama op Afrikaans gehad het. Hiermee word beklemtoon dat dit noodsaaklik was om hibriditeit in ag te neem met die maak van *Jakkals*, *Wolf*, en die *Kleurmasjien*. Alhoewel ek nie Afrikaans en Nama in

⁴³Christo van Rensburg is die direkteur van die eenheid vir taalvaardigheidsontwikkeling aan die Universiteit van Pretoria.

een sin meng nie, word beide tale steeds in die kinderprenteboek verteenwoordig. In die verband waarin ek werk, sal dit waarskynlik te moeilik wees vir kinders om in 'n“gemengde taal” te leer lees. Die leerder kan eerder kies om eers die Afrikaans of Nama teks te lees, afhangende waarmee hy of sy die gemaklikste is. Verder is die moderne Nama gemeenskap amper heeltemal “verafrikaans”. Soos Maria ook in haar onderhoud noem, praat amper elke Nama huishouding Afrikaans en meng dit met Nama (Uazukuani, persoonlike onderhoud, 22 September 2010)(sien Addendum C). Ek was vroeër hierdie jaar (2010) in Port Nolloth waar daar steeds baie Nama mense woon, en ek het ook met hierdie gemeenskap gesels. Baie van die Afrikaanse waardes waarmee ek grootgeword het, word deur hierdie “ander” gemeenskap weerspieël. Die Afrikaans wat die Nama gemeenskap praat, klink soos die Afrikaans wat ek in my eie huishouding praat. Die kinders van die gemeenskap, alhoewel hulle arm is, lewe steeds die lewe van 'n“Afrikaanse kind”.

In hierdie geval is dit so dat daar nie 'ngroot kultuurgrens is nie. Selfs wanneer mens boeke skryf of illustreer vir nét een groep kinders, byvoorbeeld Afrikaanse kinders, is daar steeds verskille in die potensiele lesers want alle kinders bevind hulle binne'nverskillende raamwerk. Hulle basisraamwerk van kulturele verwysings is miskien soortgelyk, maar daar is geen manier hoe mens 'nboek kan skryf wat elke kind “dieselfde” sal kan interpreteer nie. Soos ek ook vroeër bespreek het, is een van die faktore rakende die ontleding van teks semiotiek. Semiotiek is gegrond op die konsep om die simbole en tekens in 'nteks te ontleed en te interpreteer. Tog, as elkeen van 'nunieke raamwerk besit, is dit onmoontlik om 'nteks te skep en te verwag dat almal die narratief op dieselfde manier gaan verstaan en is dit 'ndilemma wat elke illustreerder in die gesig staar.

In Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien is daar fiktiewe karakters (Eenoog), en realistiese karakters (Jakkals, Wolf en Uil), en al hierdie karakters beweeg en lewe in 'nfiktiewe wêreld. In hierdie tipe boek waar daar oop ruimtes is waarin kinders interpretasies kan maak, voel ek

dat enige kind van enige taal of kultuurgroep hierdie boek sal kan geniet. Met die term “oop ruimte” bedoel ek dat die tekens in die boek sover moontlik funksioneer in die kind se verbeeldingswêreld, en dat ek gepoog het om die visuele tekens so abstrak en universeel verstaanbaar as moontlik te maak dat kinders hulle eie afleidings oor wat die teks vir hulle beteken kan maak.

METAFIKSIE EN POSTMODERNE KINDERPRENTEBOEKE

In Hoofstuk 2 is verskeie faktore bespreek wat 'n bydrae lewer tot wat as 'n *postmoderne* kinderprenteboek beskryf kan word soos byvoorbeeld fokalisering, karakters en toonsetting. In die ondersoek van postmoderne kinderprenteboeke, is dit duidelik dat die term *metafiksie* hand aan hand met die begrip *postmodern* loop. Metafiksie kan beskryf word as 'n tipe fiksie wat selfbewus die funksie van fiksie aanspreek om sodoende die leser van die fiktiewe illusie bewus te maak. Metafiksie lewer kritiek op die skrywer se eie metode van konstruksie en sodoende kan hulle die fundamentele strukture van die narratiewe wêreld nagaan. Dit laat skrywers ook toe om die moontlikheid van fiksie in die wêreld buite die narratiewe konteks te ondersoek (Waugh, 2001: 2). Anstey en Bull (2006: 90) skryf in *Teaching and learning multiliteracies: changing times, changing literacies*, dat waar die postmoderne prenteboek van metafiksie gebruik maak, dit lesers se voorafbepaalde verwagtinge van 'n prenteboek uitdaag:

Authors and illustrators have begun to self-consciously construct text, encompassing print and visual elements to create diverse and divergent meanings, challenging the traditional audiences, and questioning established plots, characters, and even settings. The result is a blend of illustrative and fictive styles that produce picture books that look quite different and are to be read quite differently. In the postmodern picturebook, because both the author and illustrator are involved in the construction of meaning, there is potential to create a range of different meanings.

Waugh verduidelik dat mens metafiksie as 'ntipe “parodie van realisme” kan beskryf (Waugh, 2001: 49). In figuur 1.15 is Hattingh se illustrasie 'ngoeie voorbeeld van metafiksie. Hattingh gebruik regdeur sy boek *My Oupa Hoenders* (2007) metafiktiewe elemente. In hierdie spesifieke illustrasie beeld Hattingh die hoeveelheid koppies tee wat die fokaliseerder se Oupa elke dag drink uit, naamlik veertig koppies. Hy maak van regte teesakkies met die bekende “Five Roses” handelsmerk gebruik en het ook teevlekke op die blaaie gelos dat dit lyk asof iemand hulle koppie tee op die bladsy neergesit het. Op hierdie manier speel Hattingh met die idee dat iemand moontlik 'nkoppie tee op die bladsy neergesit het—miskien die fokaliseerder of selfs die fokaliseerder se Oupa.

McCallum (1996: 393) meen dat wanneer daar doelbewus in 'nkinderprenteboek leidrade gegee word van metafiksie, dit die leser help om te onderskei tussen die verhouding van werklikheid en fiksie: “It does this in order to reflect upon the processes through which narrative fictions are constructed, read and made sense of and to pose questions about the relationships between the ways we interpret and represent both fiction and reality.”

In die boek *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien*, word duidelik gemaak dat die omgewing waar Jakkals, Wolf en Eenoog bly, geen ware plek op aarde is nie. Verder is die karakter Eenoog nie op 'nbestaande dier of persoon gebaseer nie, en is dit duidelik dat Eenoog 'nmonster is. Die Kleurmasjien is ook 'nfiktiewe idee en so ook die feit dat die Kleurmasjien net kan werk as die sensors (ogies) op die regte plek by die masjien ingedruk word. Aan die begin van die boek word Jakkals en Wolf wakker en die wêreld rondom hulle is swart en wit. Hierdie paar bladsye aan die begin van die storieboek word letterlik in swart en wit gedruk. Eers later wanneer die Kleurmasjien weer herstel word of wanneer Uil vir hulle vertel wat hy dink gebeur het, is die bladsye weer in volkleur.

As illustreerders en skrywers hierdie konsepte in ag neem met die maak van 'nkinderprenteboek, soos byvoorbeeld fokalisering en toonsetting, behoort die produk (prenteboek) 'nsuksevolle projek te wees. Wanneer kinders blootgestel word aan oorspronklike, kreatiewe en humoristiese prenteboeke maak dit die hele proses van leer makliker omdat kinders sodoende juis nóg meer boeke sal wil lees as hulle dit geniet. Joubert, Bester en Meyer som vir my volledig op wat'ngehalte kinderprenteboek vir die kind kan bied:

Stories stimuleer en voed die leerders se verbeelding. Hulle word deur stories weggevoer van die hier en nou na 'nwêreld wat in hulle gedagtes gevisualiseer word. Dit stel hulle in staat om simboliese betekenis te verstaan. Verbeelding is noodsaaklik vir kreatiewe denke. Dit bied katarsis. Deur die storie leer die leerder dat daar ander kinders is met soortgelyke vrese as hy of sy. Kinders leer so om hulle vrese te konfronteer en om probleme op te los. Hulle leer dat dit aanvaarbaar is om anders te wees – fisies, emosioneel, intellektueel en wat taal en kultuur betref. Die storie bied juis 'ngulde geleentheid om in 'nmultikulturele klas verdraagsaamheid, respek en waardering te bevorder. Dit het baie meer waarde om hierdie aspekte deur die storie tuis te bring as wat blote gesprekvoering het (Joubert, Bester & Meyer, 2006: 41).

Ek sluit aan by Paul Vogelsang (Vogelsang, persoonlike onderhoud, 17 Augustus 2010)(sien Addendum A) se opinie dat beide kinders en volwassenes kan leer uit kinderprenteboeke uit. Alhoewel hierdie boeke se funksie is om kinders te leer lees, strek die voordele baie verder as blote letterkunde.

GEVOLGTREKKING

In verband met postmoderne kinderprenteboeke en die invloed wat dit kan hê op inheemse tale in Suid-Afrika, voel ek dat dit meer relevant is om kinders bloot te stel aan postmoderne kinderprenteboeke wat meer uitdagings vir hulle inhou. Konsepte soos hibriditeit en multikulturalisme kan ook hulpmiddele in die stryd wees om 'nmiddeweg vir die

kinderprenteboek in Suid-Afrika te vind. Maurice Saxby (1997: 58) verskaf 'n opsomming in *Books in the life of a child: bridges to literature and learning*, hoe ons oor kinderprenteboeke behoort te dink:

The divide between liberal humanism and poststructuralism need not deter the parent, teacher or any adult concerned with bringing children and books together. Those with a real concern for children and their reading will not wish to be weighed down unnecessarily by critical theory. But while they will want to bring not only pleasure but enrichment into the lives of young readers, they also need to have some understanding of how texts operate and how best to help bring developing readers into the fullness of the text. At the same time they need to be aware of how texts can manipulate the reader, and even to alert children to that possibility. If children are to grow through literature they need to be made conscious of its artifice.

Om aan te vul by Saxby (1997: 58) se opinie rakende kinderprenteboeke en die teorie waarop prenteboeke gegrond is, is my mening dat postmoderne kinderprenteboeke so goed funksioneer as 'n middel om kinders te leer lees en skryf omdat hierdie prentebokke relevant is. Kinders 'herken' die visuele taal wat voorkom in hierdie kinderprenteboeke omdat hulle elke dag in die moderne wêreld daaraan blootgestel word.

Uit 'n praktiese benadering en uit die oog van 'n illustreerder, het ek met die skryf en illustreer van *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* besef watter groot impak dit op 'n boek maak wanneer die skrywer van die kinderprenteboek ook die illustreerder is. Soos vroeër ook in hierdie studie genoem is, kan 'n kinderprenteboek se illustrasies nie sonder die teks funksioneer nie, en so ook kan die teks ook nie op sy eie werk om 'n narratief te skep nie. Die teks en illustrasies werk in noue verband saam om die narratief as 'n geheel daar te stel. Dit was dus vir my baie interessant om te besef dat dit as't ware dieselfde manier was hoe ek my kinderprenteboek geskryf het. Die teks is nie vooraf geskryf en daarna geïllustreer nie, en die illustrasies het ook nie voor die teks gekom nie. Met elke illustrasie, of elke frase, het daar nog 'n stukkie teks of 'n illustrasie ontstaan. Ek beweer nie dat kinderprenteboeke wat nie deur

dieselfde persoon geskryf en geïllustreer word, minder suksesvol gaan wees nie, maar ek is van mening dat wanneer een persoon die hele narratief skep, dit 'n meer organiese en natuurlike proses is. Die woord *organies* word gebruik, omdat ek voel dat die storie minder in 'n rigting ingedwing word wanneer een persoon in beheer van beide die teks en illustrasies is.

HOOFSTUK 4: ALGEHELE GEVOLGTREKKING

In die Eerste Hoofstuk het ek die verskillende faktore wat bydra tot Suid-Afrika se swak leeskultuur en prenteboekmark bespreek, en tot die gevolgtrekking gekom dat dit moeilik is om te redeneer dat daar net een oplossing daarvoor is. Ek is van mening dat daar 'n paar sleutelgebeure eers moet plaasvind voordat Suid-Afrika 'n gesonde leeskultuur kan begin geniet, soos byvoorbeeld die afskaf van belasting op boeke. Die hoofargument in die eerste hoofstuk was dat die huidige kurrikulum heroorweeg moet word om eerder voorkeur te gee aan moedertaalonderrig. Ek stel voor dat alle leerders die voorreg behoort te geniet om te leer lees en skryf in hulle eie taal vir minstens die eerste drie jaar van hul skoolloopbaan om so dus 'n vaste akademiese grondslag te skep.

Tweedens het ek in die eerste hoofstuk tot die gevolgtrekking gekom dat dit uiters belangrik is dat die Staat oorweeg om boeke belastingvry te verklaar. Sonder die stigma dat boeke slegs bedoel is vir die gegoede wit middelklas gemeenskappe, sal lees ook dan meer toeganklik

gemaak word vir die res van die land se kinders, veral as daar heelwat meer bekostigbare boeke beskikbaar is.

Ek het in die tweede hoofstuk die vraag gestel hoe ek as 'n wit Afrikaanssprekende vroulike illustreerder, 'n kinderprenteboek kan skryf en illustreer vir die Nama gemeenskap en of daar 'n manier is hoe ek hierdie boekrelevant kan maak vanuit my oogpunt? Die gevolgtrekking waartoe ek gekom het, is dat daar wel faktore is wat oorweeg moet word, soos byvoorbeeld fokalisering en toonsetting, in die skryf en illustrasie van kinderprenteboeke. Die verskillende faktore wat ek bespreek het, naamlik narratologie, fokalisering, omgewing, karakters en intertekstualiteit, speel merkwaardige rolle in die ontleding en skepping van kinderprenteboeke. Ek glo dat as illustreerders en skrywers oplet na hierdie bydraende faktore van kinderprenteboeke, hulle vir ander kulture as hul eie met gemak prenteboeke sal kan skep. Perry Nodelman se taamlike vereenvoudige manier om hierdie kwessies aan te spreek, het ook vir my as 'n illustreerder prakties meer beteken. Vir illustreerders en skrywers van kinderprenteboeke is dit van kardinale belang dat hulle van hierdie besprekings rakende narratologie, fokalisering, omgewing, karakters en intertekstualiteit bewus is. Sodoende sal hulle met meer insig te werk te kan gaan in die skepping van prenteboeke en sal hulle ook lesers se horisonne in hierdie *genre* kan verbreed.

In die derde hoofstuk het ek postmoderne kinderprenteboeke en die invloed wat die boeke kan hê op inheemse tale in Suid-Afrika bespreek. Ek het tot die gevolgtrekking gekom dat dit meer relevant is om kinders bloot te stel aan postmoderne kinderprenteboeke wat meer uitdagings vir hulle inhou omdat hierdie prenteboeke die regte wêreld weerspieël. Konsepte soos hibriditeit en multikulturalisme kan ook hulpmiddele wees in die stryd om 'n middeweg vir die kinderprenteboek in Suid-Afrika te vind, soos byvoorbeeld die konsep om die Nama kinderprenteboek, wat die praktiese deel van hierdie studie opmaak, tweetalig te maak.

Afrikaans en Nama kan gesien word as 'n mengsel van kulture en taal (Uzokwani,

persoonlike onderhoud, 22 September 2010),⁴⁴ en dus sal dit gepas wees om hierdie twee tale saam in 'nboek te laat funksioneer. Die status wat Afrikaans as taal geniet, weens verskeie historiese gegewens, is baie groter as dié van Nama, en sal ook kan bydra in die bewusmaking van die posisie waarin die Namataal hom bevind. Afrikaanse kinders sal ook hierdie boek kan lees, en die onderwyser sal dan potensieel vir die kinders meer kan leer van die Nama gemeenskap as hy of sy die boek met leerders bespreek.

Alhoewel daar ook die vraag in hierdie tesis ontstaan of leesreekse teenoor kinderprenteboeke nog 'nplek in die onderrig van lees het, meen Ina Joubert, Marie Bester en Erika Meyer (2006: 113) dat leesboeke steeds en altyd 'nplek in 'nleesprogram sal hê, mits dit reg gebruik word: “Die leesboek kan *ook* gebruik word, maar moet nie *uitsluitlik* gebruik word nie.” Ek dink die Departement van Onderwys speel 'ngroot rol hier aangesien hulle bepaal watter prenteboeke vir die skole aangekoop word. Dis my opinie dat as postmoderne kinderprenteboeke deur middel van skole meer beskikbaar gestel kan word aan kinders, dit 'nbaie positiewe bydrae kan lewer tot kinders se leesvaardighede.

Ek wil nie in hierdie studie die idee skep dat kinderprenteboeke 'nhoogs komplekse en moeilik verstaanbare *genre* van kinderliteratuur daarstel nie, maar ek wou tog duidelik maak dat daar wel faktore in ag geneem moet word wanneer kinderprenteboeke vir kinders uitgekies word. Soos ook vroeër in Hoofstuk 2 genoem is, is dit eintlik redelik maklik om te weet wanneer 'nprenteboek as “suksesvol” of “goed” gedefinieer kan word. As die onderwyser, ouer of enige volwassene wat die prenteboek vir 'nkind koop, sêlf ook die boek geniet, is dit duidelik dat die illustreerder en skrywer bewus was van hoe kinderprenteboeke as 'nnarratief funksioneer, aangesien dit op veelvuldige vlakke van betekenis funksioneer, en

⁴⁴ Sien Addendum C.

ook die volwasse leser kan aanspreek. Soos vroeër aangetoon, moet kinders nie onderskat word in die lees en verstaan van kinderprenteboeke nie.

Verder bevind kinderprenteboeke in Suid-Afrika hulself in 'n omgewing van heelwat verskillende tale en kulture. Ongelukkig is die tekort aan inheemse kinderprenteboeke 'n indirekte oorsaak van Suid-Afrika se geskiedenis rakende die politiek en verskillende regerings se skoolstelsels. Daar is gelukkig tans vele organisasies wat hul beywer om hierdie tekort aan inheemse kinderprenteboeke in Suid-Afrika aan te spreek. Dit is 'n werklikheid dat baie van die inheemse tale nie op skoolvlak aangebied word nie, wat dus kinderprenteboeke in hierdie tale amper nutteloos laat. Die feit dat Nama en San nie amptelike tale in Suid-Afrika is nie, bemoeilik die situasie net nog verder omdat daardie tale heel onder op die prioriteitslys van die regering en uitgewers geplaas word, weens die gebrek aan belangstelling en ekonomiese dryfvere soos winsbejag.

Tog skryf Nigel Crawhall (1999: 324) in *Going to a better life: perspectives on the future of language in education for San and Khoe South Africans*, dat om bloot vir inheemse taalgroepe meer regte te gee, soos byvoorbeeld om Nama 'n amptelike taal te maak, nie noodwendig sal bydra daartoe dat die taal vanself sal herstel nie:

Rights alone cannot alter the low status associated with traditional culture and indigenous languages. A resource-based approach to language policy is likely to be more effective in both mobilising state resources and addressing the status problems associated with language death. Some suggestions, emerging from discussions with San and Khoe communities, are put forward to suggest an integrated, community-building approach to language revitalisation and maintenance in indigenous communities.

Al sou moedertaalonderrig en kinderprenteboeke in inheemse tale nie noodwendig die hoofbydrae lewer tot die behoud van inheemse tale in Suid-Afrika nie, speel hierdie faktore steeds 'n baie belangrike rol in die aanleer van 'n taal. Solank mense bewus raak van die

positiewe rol wat kinderprenteboeke kan speel in kinders (en volwassenes) se lewens om te leer lees en skryf, glo ek dat daar'nstelselmatige ontwikkeling kan wees in die manier hoe mense moedertaalonderrig beskou en sal besef hoe belangrik dit vir kinders is om in hulle eerste taal te leer lees.

BIBLIOGRAFIE:

Abdulaziz, A. 2002. Some issues of concern in the linguistics of African Languages. In *Proceedings of the Second World Congress of African Linguistics, Leipzig 1997*. Köln: Rüdiger Köppe Verlag.

Abbot, P. 2008. *The Cambridge introduction to narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.

Adhikari, M. 2005. *Not White Enough, Not Black Enough: Racial Identity in the South African Coloured Community*. Ohio: Ohio University Press.

Adhikari, M. 2009. *Burdened by race: coloured identities in southern Africa*. Cape Town: UCT Press.

Alemagna, Beatrice. 2008. *A lion in Paris*. Paris: Autrement Editions.

Alexander, Neville. 1996. Mainstreaming by Confluence: The Multilingual Context of Literature in South Africa. *World Literature Today*. 70 (1), Winter: 9-12.

Alexander, N. 2003. *Language education policy, national and sub-national identities in South Africa*. Strasbourg: Council of Europe.

Anderson, Elisabeth. 2005. *Public Libraries: a way forward*. [Aanlyn] Beskikbaar: <http://www.nlsa.ac.za/NLSA/News/publications/public-libraries/?searchterm=picture%20books> [Geraadpleeg 8 September 2010].

Anderson, Elisabeth. 2010. *Inspiring literacy*. [Aanlyn] Beskikbaar: <http://www.nlsa.ac.za/NLSA/News/publications/inspiringliteracy/?searchterm=inspiring%20literacy> [Geraadpleeg 8 September 2010].

Anstey, M. & Bull, G. 2006. *Teaching and learning multiliteracies: changing times, changing literacies*. London: International Reading Association.

Anonzi, F. N. 1998. *Khoekhoe*. New York: The Rosen Publishing Group.

Ashcroft, B. & Griffiths, G. & Tiffin, H. 2000. *Post-colonial studies: the key concepts*. New York: Routledge.

Bader, B. (1976). *American Picture Books from Noah's Ark to the Beast Within*. New York: Macmillan.

Bal, Mieke. 2001. *Looking in, the art of viewing*. London: Routledge.

Bal, Mieke. 2006. *A Mieke Bal Reader*. Chicago: The University of Chicago Press.

Barnard, Louis. 2008. *Wie is dit?*. Kaapstad: Vuvu.

Barone, Diane M. 2010. *Children's Literature in the Classroom: Engaging Lifelong Readers*. New York: The Guilford Press.

Barthes, R. 2002. The death of the author, in *Book history reader*, geredigeer deur D. Finkelstein & A. McCleery. London: Routledge: 221-224.

Barthes, Roland. 1975. *The pleasure of the text*. New York: Hill & Wang.

Barthes, R. 1977. *Image, music, text*. New York: Hill & Wang.

Barwick, J. 1999. *Targeting Text: Narrative, poetry, drama*. Clayton South: Blake Education.

Batibo, Herman. 2005. *Language Death and Decline in South Africa: Causes, Consequences and Challenges*. London: Cromwell Press.

Beukes, Anne-Marie. 2004. The first ten years of democracy: Language policy in South Africa, in: *10th Linguapax Congress on Linguistic Diversity, Sustainability and Peace*, Barcelona 20-23 May. [Aanlyn] Beskikbaar:
http://www.linguapax.org/congres04/pdf/1_beukes.pdf [Geraadpleeg 9 September 2010].

Blake, Q. & Dahl, R. 1985. *The Giraffe, the Pelly and Me*. New York: Penguin.

Browne, A. 2008. *Little Beauty*. Somerville: Candlewick Press.

Bull, G. & Anstey, M. 2010. *Evolving Pedagogies: Reading and writing in a multimodal world*. Carlton South: Education Services Australia.

Chandler, D. 2004. *Semiotics: The Basics*. New York: Routledge.

Christie, J.F. & Roskos, K.A. (eds.). 2000. *Play and literacy in early childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Cianciolo, Patricia J. 1997. *Picture books for children*. Chicago: American Library Association.

Colls, T. 2009. *The death of language?* [Aanlyn] Beskikbaar:
http://news.bbc.co.uk/today/hi/today/newsid_8311000/8311069.stm [Geraadpleeg 3
Augustus 2010].

Cosin, B.R. 1972. *Education, Structure and Society: Selected Readings*. New York: Penguin.

Crawhall, N. 1998. Still invisible: San and Khoe in the new South Africa. *Southern Africa Report*. 13(3). Mei: 26-30.

Crystal, David. 2000. *Language Death*. New York: Cambridge University Press.

DACST. 1998. *The South African Publishing Industry Report*. [Aanlyn]
Beskikbaar:<http://www.info.gov.za/view/DownloadFileAction?id=70498> [Geraadpleeg 10
September 2010].

Dalal, F. 2002. *Race, colour and the process of racialization*. East Sussex: Brunner-Routledge.

Departement van Kultuursake en Sport.s.a. *Leer jouself Nama*. Selfstandige uitgewers.

Elliott, A. 2009. *Contemporary social theory: an introduction*. New York: Routledge.

Fleish, B. 2002. State formation and the Origins of Bantu Education, in *The history of education under apartheid, 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*, geredigeer deur Kallaway. Kaapstad: Pearson Education South Africa: 39-52.

Fuller, B., Pillay, P. & Sirur, N. 1995. *Literacy trends in South Africa: Expanding education while reinforcing unequal achievement?* Kaapstad: Universiteit van Kaapstad.

Giorgis, C., Johnson, N.J., Bonomo, A. & Colbert, C. (1999). Visual Literacy. *Reading Teacher*. 53(2). Mei: 146-153.

Grave, Jessica Hadley. 2008. The Future of the Global Book Trade: A Closer Look as the Book Sector's Future in South Africa, in: *Frankfurter Buchmesse*, Frankfurt 14-18 Oktober

2009. [Aanlyn] Beskikbaar:

http://www.buchmesse.de/en/anniversary/contemporary_witness/00703/index.html

[Geraadpleeg 20 Oktober 2010].

Grobler, Piet. 2002. Kommer oor prenteboek in SA. *Die Burger*, 11 September: 17.

Grobler, P & Spies, J.F. 2003. *Toepa-toepa towery*. Pretoria: Protea Boekhuis.

Grobler, Piet. 2004. 'nOndersoek na Betekenis in Prenteboeke vanuit 'n Vertaalteoretiese Perspektief – met spesiale verwysing na die illustrasies vir die werk van Annie M.G. Schmidt en ander herskrywings tussen Afrikaans en Nederlands. (MA) Tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Grunlingh, A.M.& Huigen Siegfried. 2008. *Van volksmoeder tot Fokopolisiekar: kritiese opstelle oor Afrikaanse herinneringsplekke*. Bloemfontein: African Sun Media.

Grotewell, P & Burton, Y. 2008. *Early childhood education: issues and developments*. New York: Nova Science Publishers.

Hattingh, Flip. 2007. *My oupa hoenders*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Heugh, K. 2000. The case against bilingual and multilingual education in South Africa. *Praesa Occasional Papers* No.6. Kaapstad: PREASA.

Hunt, Peter. 2005. *Understanding children's literature: key essays from the second edition*. New York: Routledge.

Hlatshwayo, Nomsa. 2010. Challenges facing indigenous language publishers. *The Class*, (3) Julie:4.

Jenkins, Elwyn. 2006. *Sharing our stories: Keynote address to the IBBY conference, Cape Town 2006*[Aanlyn] Beskikbaar: <http://www.nlsa.ac.za/NLSA/News/publications/sharing-our-stories-by-elwyn-jenkins/?searchterm=colonialism> [Geraadpleeg 9 September 2010].

Jochem, Jora. 2009. Khoisan se bydrae kry nie erkenning. *Die Burger*, 2 Oktober.

Johnson, Shelley. 2009. This little chicken went to Africa. (MPhil) Tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Johnson, Walter R. 1982. Education: Keystone of Apartheid. *Anthropology and Education Quarterly* 13(3), Herfs: 214-237.

Jordan, Z Pallo. 2009. Preserving and Celebrating our literary heritage, in *Reprint of African Indigenous Languages Classics Project of the National Library*, Pretoria 17 Februarie 2009.[Aanlyn] Beskikbaar:
<http://www.nlsa.ac.za/NLSA/docs/speech20090217.pdf/view?searchterm=indigenous%20languages> [Geraadpleeg 8 September 2010].

Joubert, I. Bester, M & Meyer, E. 2006. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Kallaway, P. 2002. *The history of education under apartheid, 1948-1994: the doors of learning and culture shall be opened*. Kaapstad: Pearson Education South Africa.

Kraidy, MM. 2005. *Hybridity or the Culture Logic of Globalization*. Philadelphia: Temple University Press.

Land, Sandra. 2003. The state of book development in South Africa. *Journal of Education* 29, Herfs: 93-124.

Lehulere, Oupa. 2010. A reading culture in crisis. *My Class*. (4) Julie: 2.

Le Roux, M. 1986. Kind ervaar prentboeke. *Die Burger*. 1 Julie: 10.

Lewis, D. 2001. *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. New York: Routledge Falmer.

Magubane, Khanyi. 2008. *Major plans to combat illiteracy*. [Aanlyn] Beskikbaar: www.medioclubsouthafrica.com/index.php?option=com_content&view=article&id=257:literacylibraries&catid=44:developmentnews&Itemid=111 [Geraadpleeg op 20 Oktober 2010].

Mbatha, T. & Plüdderman, P. 2004. *The status of isiXhosa as an additional language in selected Cape Town secondary schools*. Kaapstad: PRAESA.

McCallum, R. 1996. Metafictions and experimental works, in *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, geredigeer deur Peter Hunt. London: Routledge. 393 - 405.

Mesthrie, Rajend. 2002. *Language in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moffitt, G. 2003. Beyond Struwwelpeter: Using German Picture Books for Cultural Exploration. *Teaching German* 36(1), Lente: 15-27.

Morris, Hannah. 2006. *Tsepo Mde*. Kaapstad: Vuvu.

Morris, Hannah. 2007. Tall enough? An illustrator's visual inquiry into the production and consumption of isiXhosa picture books in South Africa.(MPhil) Thesis. Universiteit van Stellenbosch.

Ngubane, B.S. 2002. *Raamwerk vir die Nasionale Taalbeleid*. (Aanlyn) Beskikbaar: www.saps.gov.za/saps_profile/components/language_management/downloads/framework_afrikaans.pdf [Geraadpleeg 2 Augustus 2010].

Nikolajeva, M.& Scott, C. 2001. *How picturebooks work*. New York: Garland Publishing.

Nikolajeva, M. 2002. The verbal and the visual: The picture book as a medium, in *Children's literature as communication: the ChiLPA Project*, geredigeer deur Roger D. Sell. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co: 85-111.

Nikolajeva, M. 2008. Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks, in *Postmodern Picturebooks: play, parody, and self-referentiality*, geredigeer deur Sipe, Lawrence R. & Pantaleo, Sylvia Joyce. New York: Routledge: 55 – 74.

Nkabinde, Zandile P. 1997. *An analysis of educational challenges in the new South Africa*. New York: University Press of America.

Nodelman, Perry. 1988. *Words about pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. London: The University of Georgia Press.

Oittinen, Riitta. 2003. Where the wild things are: Translating picture books. *Translators Journal* 48 (1-2), Mei: 128-141.

Phelan, J. & Rabinowitz, P. 2005. *A companion to narrative theory*. Oxford: Blackwell Publishing.

PRAAG. 2010. *Taal en kultuur in die Suid-Afrikaanse grondwet*. (Aanlyn) Beskikbaar: <http://www.praag.co.za/feuilleton-magazine-386/algemeen-magazine-470/7910-taal-en-kultuur-in-die-suid-afrikaanse-grondwet.html> [Geraadpleeg op 3 Augustus 2010].

Rochman, H. 1993. *Against Borders: Promoting Books for a Multicultural World*. Chicago: Booklist Publications.

Roodt, D. 2006. *Afrikaans en negatiewe taalbeplanning ná 1994*. (Aanlyn) Beskikbaar: <http://www.praag.org/opstelle88d.htm> [Geraadpleeg op 3 Augustus 2010].

Russel, David L. 2008. *Literature for Children: A Short Introduction*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Saxby, M. 1997. *Books in the life of a child: bridges to literature and learning*. South Yarra: Macmillan Publishers Australia.

Sisule. 2004. The culture of reading and the book chain: how do we achieve a quantum leap?, in *Keynote address at the Symposium on Cost of a Culture of Reading*, Kaapstad 16-17 September 2004. [Aanlyn] Beskikbaar: www.nlsa.ac.za/NLSA/News/publications/culture-of-reading [Geraadpleeg op 4 Junie 2010].

Sipe, Lawrence R. 1998. How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education* 29(2), Herfs: 97- 108.

Sipe, Lawrence R. 1999. Childrens Response to Literature: Author, Text, Reader, Context. *Theory into Practice* Volume 38(3), Somer:120 -129.

Sisulu, Elinor. 2004. The culture of reading and the book chain: How do we achieve a quantum leap, in: *Keynote address at the Symposium on Cost of a Culture of Reading*, Suid-Afrika 16 -17 September 2004. [Aanlyn] Beskikbaar: <http://www.nlsa.ac.za/NLSA/News/publications/culture-of-reading> [Geraadpleeg 9 September, 2010].

Stanton, Joseph. 1998. *The Important Books: Appreciating the Children's Picture Book as a Form of Art*. Chicago: The University of Chicago Press.

Strasser, J & Seplocha, H. 2007. Using Picture Books To Support Young Children's Literacy. *Childhood Education* 83(4), Somer: 219-224.

Suid-Afrikaanse Grondwet. *Languages*. [Aanlyn] Beskikbaar: <http://www.info.gov.za/documents/constitution/1996/96cons1.htm#6> [Geraadpleeg 2 Junie 2010].

Tan, Shaun. 1998. *The Rabbits*. Melbourne: Lothian.

Tan, Shaun. 2006. *The Arrival*. Melbourne: Lothian Publishing.

Tan, Shaun. 2008. *Picture Books: Who Are They For?* (Aanlyn) Beskikbaar: <http://shauntan.net/images/whypicbooks.pdf> [Geraadpleeg 11 Augustus 2010].

Thoms, C. 2010. *Not White Enough, Not Black Enough*. [Aanlyn] Beskikbaar: http://findarticles.com/p/articles/mi_6760/is_1_44/ai_n28537462/ [Geraadpleeg op 3 Augustus 2010].

Trok, Lorato. 2005. Words in Print Project, in: *Bibliophilia Africana Conference Hosted by the National Library of South Africa, Cape Town Centre for the Book*, Kaapstad 11-14 May 2005. [Aanlyn] Beskikbaar: <http://www.nlsa.ac.za/NLSA/News/publications/starting-early/?searchterm=bantu> [Geraadpleeg op 8 September 2010].

Trüper, Ursula. 2006. *The Invisible Woman Zara Schmelen African Mission Assistant at the Cape and in Namaland*. Switzerland: Basel Afrika Bibliographien.

Van der Rheede, C. 2010. Oor 41 Jaar Soek Jy Ver na 1 Afrikaanse op Skool. *Rapport*, 24 Julie. [Aanlyn] Beskikbaar:
<http://www.rapport.co.za/printArticle.aspx?iframe&aid=dfa0d8ab-2af5-4cde-a6e4-32b2a74ef747&cid=2317> [Geraadpleeg op 4 September 2010].

Van Heerden, Marjorie. 1986. Kind erváár prenteboeke. *Die Burger*. 1 Julie:10.

Van Rensburg, C. s.a. *Afrikaans as Afrika-taal*, [Aanlyn]. Beskikbaar:
http://www.myfundi.mobi/a/Afrikaans_as_Afrika-taal [Geraadpleeg op 12 Oktober 2010].

Van Vuuren, K. 1994. A study of indigenous children's literature in South Africa.(MA) Tesis. Universiteit van Kaapstad.

Van Zyl, H. NB-Publishers. 2001. The way ahead, in *P.J Nienaber memorial lecture* geredigeer in H. Morris Stellenbosch July 2001. Universiteit van Stellenbosch, 25.

Venter, R. 2007. Inventing an alternative through oppositional publishing: Afrikaans alternative book publishing in apartheid South Africa – the publishing house Taurus (1975-1991) as a case study. *Innovation*, 35, Desember: 92-124.

Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. 2005. Sv 'illustrasie'. Kaapstad: Pearson Education.

Waldman, L. 2006. Klaar Gesnap As Kleurling: The Attempted Making and Remaking of the Griqua People. *African Studies*, 65(2), Desember: 175-200.

Waugh, P. 2001. *Metafiction: the theory and practise of self-conscious fiction*. Oxford: Taylor & Francis.

Wilkie-Stibbs, C. 2005. Intertextuality and the child reader, in *Understanding children's literature: key essays from the second edition*, geredigeer deur Peter Hunt. New York: Routledge: 168-179.

Wilson, M., & L. Thompson. 1975. *Oxford History of South Africa, Vol. II*. Oxford: Claredon Press.

Wooten, Deborah A. & Cullinan, Bernice E. 2009. *Children's Literature in the Reading Program: An invitation to read*. Newark: International Reading Association.

Addendum A: Epos onderhoud met Nama onderwyser Paul Vogelsang. 17 Augustus 2010.

Paul Vogelsang werk vir Uhuru Communications in Port Nolloth. In sy vrye tyd bied hy ook Nama aan vir die kinders en volwassenes van die gemeenskap.

Janita Steenkamp: Hoe gaan jy te werk as jy die kinders en volwassenes Nama leer skryf en lees?

Paul: Dit is nie so moeilik soos baie mense hulle verbeel dit sal wees. Die algemene kenmerk is dat dit wel gedoen kan word soos enige ander taal in ons land. Groot en klein word op dieselfde manier aangeleer. (a) Die basis moet eers vasgelê word en dit is niks

anders as die alfabet en die vier kliekklanke van die Nama Taal, naamlik die (! ; / ; // & ‡). (b) Algemene probleme wat ek by die groot mense ondervind is dat hulle tong nie gewoond is aan die klieks nie en dat dit voorkom asof die tong in hulle monde knoop. Vir die kinders is dit baie maklik omdat hulle nog in 'ngroeistadium is. (c) As die alfabet en die klieks bemeester is, gaan dit baie maklik om te leer lees en skryf. Die tyd wat ons aan die taal lesse gebruik speel ook 'n belangrike rol. Die groot mense kry een of twee keer per week vir een uur les, wat volgens my onvoldoende is, maar tog bereik ons ons doel binne vier tot ses maande.

Janita: Word Nama in die omliggende skole aangebied?

Paul: Die Nama Taal word nie by al die skole onderrig nie, maar wel in die meeste van die Richtersveld skole soos Kuboes, Lekkersing, Ekteenfontein en Alexanderbaai. In Port Nolloth is daar nie een van die skole wat dit aanbied nie, maar ons vertrou dat dit wel in die toekoms oorweeg sal word.

Janita: Sal jy se dat die meeste mense in julle gemeenskap reeds Nama kan praat en verstaan? Indien nee, wat dink jy is die rede hiervoor?

Paul: Ek sal sê baie min praat en verstaan die taal, dis meestal net ouer mense in die Richtersveld wat die taal vlot kan praat. Daar is ook jong mense wat dit verstaan, maar hulle is skaam om Nama te praat want hulle is laat glo dat die taal derde rangs is en voel ook minderwaardig omdat ons in die verlede verbied was om Nama taal op skoolgronde te praat. Dit wil sê daar was 'n soort verbod op die taal. Apartheid was die oorsaak van alles.

Janita: Hoe sal jy die Nama gemeenskap se houding teenoor Afrikaans beskryf? Word Afrikaans in alle huishoudings gepraat? Word Afrikaans soms bo Nama gekies in terme van gesproke taal?

Paul: Die Namas is baie trots op hulle taal en verkies om dit te praat en uit te leef. Maar deesdae, is alles in Afrikaans en Engels en ons het feitlik nie 'n keuse om Afrikaans in ons huise te praat om die kinders 'n voordeel te gee voor hulle skool-toe gaan nie. Die groot mense praat graag Nama met mekaar.

Janita: Wat is jou opinie oor kinderprenteboeke in Nama? Dink jy dis nodig?

Paul: Ek verwelkom dit, dit sal geweldig help. Wanneer mens met prente verduidelik weet mens dat die prenteboek as ware self met beeld help (Hoe kinders visueel ook “lees”). Dit is brood nodig vir ons leerders, klein en groot.

Janita: Wat dink jy van die Nama kinderprenteboeke wat in Namibië beskikbaar is? Dink jy dat hierdie boeke relevant sal wees in Suid-Afrika en dat die kinders in Suid-Afrika sal kan baat by hierdie boeke?

Paul: Daar is niks verkeerd met die Namibiese boeke nie, die enigste verskil is in die mense self. Die meeste van Namibiese huishoudings is Nama en hierdie kinders begin al reeds by die huis met hierdie prent speletjies. Ek dink die boeke sal relevant wees vir Suid-Afrika.

Addendum B: E-pos onderhoud met Maria Uazukuani. 17 Junie 2010.

Maria Uazukuani is 'n Nama spreker en werk vir die parlement in Kaapstad, sy is veral by projekte rakende die behoud van inheemse tale in Suid-Afrika betrokke.

Janita: Ek stuur hierdie epos in verband met die Nama kinderboekies waarmee ek besig is vir my studie. Ek wil graag by jou weet of jy bewus is van enige bestaande Suid Afrikaanse (nie Namibiese) Nama kinderprenteboeke?

Maria: Ek is eerlik om te sê dat ek regtig nog nooit van Nama kinderboeke in Suid-Afrika

gehoor het nie. Ek mag dalk verkeerd wees, maar ek het nog nie daarvan te hore gekom of gesien nie. Wat my nogal baie laat dink dat ek miskien met so iets kan begin.

Janita: Sal jy saamstem dat dit nodig is om Nama kinderprenteboeke beskikbaar te maak in Suid-Afrika?

Maria: Ja. Daar is definitief 'ngroot leemte vir dié kinderboeke, daar is tansas 't ware niks op die mark daarvoor nie.

Addendum C: Epos onderhoud met Maria Uazukuani, 22 September 2010.

Janita: Sal jy se dat die meeste mense in julle gemeenskap reeds Nama kan praat en verstaan? Indien nee, wat dink jy is die rede hiervoor?

Maria: Ek bly nou vir 9jaar in die Kaap en die Dept of Kuns en Kultuur het mense die Nama taal geleer vir ten minste 10 jaar, maar op 'nongereelde basis en nie een van die mense kon die taal bemeester nie. Waar ek vandaan kom, Keetmanshoop in Namibië, praat die mense die taal vlot en lees en skryf dit ook. Dit word ook in skole aangebied.

Janita: Hoe sal jy die Nama gemeenskap se houding teenoor Afrikaans beskryf? Word Afrikaans in alle huishoudings gepraat? Word Afrikaans soms bo Nama gekies in terme van gesproke taal?

Maria: Afrikaans is 'n taal wat baie gepraat word, ook in Namibië. Daar sal nie 'nsin wees wat jy net Nama sal praat nie. Dit word altyd gemeng met Afrikaans. Sommige van die Nama huishoudings praat net Afrikaans met hul kinders. As gevolg is die Nama taal besig om uit te sterf.

Janita: Wat is jou opinie oor kinderprenteboeke in Nama? Dink jy dis nodig?

Maria: Dit sal baie hulpvaardig wees vir die kinders. Ook vir volwassenes wat die taal wil leer sal dit nodig wees om sulke boeke aan te skaf.

Janita: Wat dink jy van die Nama kinderprenteboeke wat in Namibie beskikbaar is? Dink jy dat hierdie boeke relevant sal wees in Suid-Afrika en dat die kinders in Suid-Afrika sal kan baat by hierdie boeke?

Maria: Die kinderprenteboeke wat in Namibië beskikbaar is kan wel help vir die kinders in Suid-Afrika, maar omdat die kinders in Namibië die taal alreeds magtig is, is hulle eintlik 'nstappie voor. Daarom sal die meer basiese boeke in Suid-Afrika eerder relevant wees.

Janita: Wat is jou opinie oor 'n kinderprenteboek wat in beide Nama en Afrikaans (tweetalige) vorm sal verskyn?

Maria: Dit sal definitief baie voordelig wees vir die leerder, die leerder kan as hy nie in Nama verstaan nie, onmiddelik na die Afrikaans gedeelte kyk om sin te maak van wat die sin wil sê. Daar is baie gevalle waar die Afrikaanse vertaling baie nodig voorkom, omdat Nama en Afrikaans al die jare saamgeloop het. Daar is hoedanig nie 'nNama huishouding, as ek dit so kan stel, wat nie Afrikaans magtig is nie.

ADDENDUM E: Onderhoud met Pedro Dausab 23 Augustus 2010 via epos.

Pedro Dausab was betrokke by die maak van die “Leer jouself Nama” boeke waarna ek verwys in hierdie studie. Hy is tans ook betrokke by die redigering van'nNama (Khoekoegowab) en Afrikaanse woordeboek.

Janita: Hoekom het julle nie illustrasies gebruik in die “leer jouself Nama” boekies nie?

Pedro: Ek het beslis oorweeg om prente te gebruik, maar fondse was beperk en dit is tog so dat prente en figure meer kos.

Janita: Stem u saam dat leerders sou kon baat by illustrasies in die boek?

Pedro: Opvoeders sal saamstem dat wanneer daar prente is, die leerder meer gestimuleer word. Wanneer meer sintuie in 'n leerproses ingespan word, dit beslis blywend is.

Janita: Dink u dat dit 'n praktiese benadering sou wees om kinderprenteboeke uit te gee wat beide Afrikaans en Nama bevat?

Pedro: Die voertaal is Afrikaans en mens beweeg van die bekende na die onbekende. Jy wat Afrikaans sprekend is, sal beslis by die aanleer van 'n “vreemde” taal Afrikaans as basis gebruik.

Janita: Die storieboek waarmee ek besig is vir die praktiese gedeelte van hierdie studie rus op die basis van 'n Jakkals en Wolf tema. Ek het self grootgeword met hierdie stories. Sal u sê dat hierdie tradisionele volksverhale relevant kan wees tot die Nama gemeenskap?

Pedro: Soos jyself daar sê, is Jakkals en Wolf stories tradisionele stories in ander tale ook, daarom is die tema uit die verwysingsraamwerk van die *luisteraars*.

Janita: Brei asseblief uit oor u mening oor die toekoms van die Namataal?

Pedro: Die toekoms van die Namataal is nie danig rooskleurig nie, maar ek stem nie saam dat dit sal uitsterf nie. Ek dien op PANSALB (Pan South African Language Board) en hier beywer ons ons met die voortbestaan van tale. Ek haal aan uit die Constitution of the Republic of South Africa, 1996. “PANSALB must promote and create conditions for the development and use of the Khoi, Nama and San languages.” Onthou, ek is 'n Namataal-aktivis.

Janita: Dink u dat Nama kinderprenteboeke 'n positiewe bydrae tot die Nama gemeenskap kan lewer in terme van die taal se bevordering?

Pedro: Kinderprenteboeke sal beslis liefde vir lees aanwakker in watter talk ook al. Dit is 'n bekende feit dat prente boekdele spreek as 'n geskrewe taal. Vir Namataal ook 'n beslis ja.

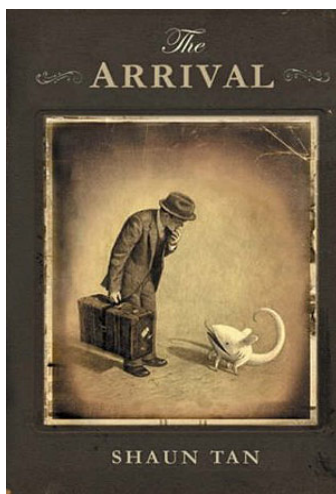
Janita: Dink u dat Nama op die punt van uitsterf is?

Pedro: Uitsterwing van die Namataal? Ek stem nie saam met die uitsterwing van Namataal nie. My boekie “Leer Jouself Nama” is nie net in Afrikaans en Nama nie, maar ook in Engels en Nama met 'n meegaande CD. Ek het magdom van vertalings in Nama gedoen onder ander “Preamble of the Constitution” en dit self in die parlement voorgedra. Onder die vaandel van PANSALB is ek besig met die redigering van die Nama (Khoekhoegowab) en Afrikaans woordeboek, en nog 'n magdom ander projekte vir die behoud en voortbestaan van Namataal.

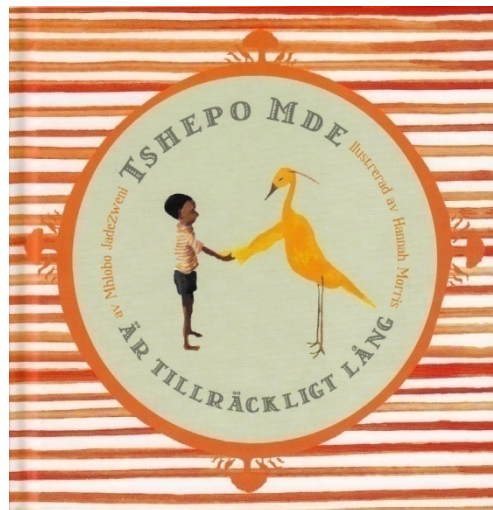
ILLUSTRASIES



Fig 1.1. Quentin Blake, *The Giraffe, the Pelly and Me* (1985). Waterverf op papier. 15 x 25.



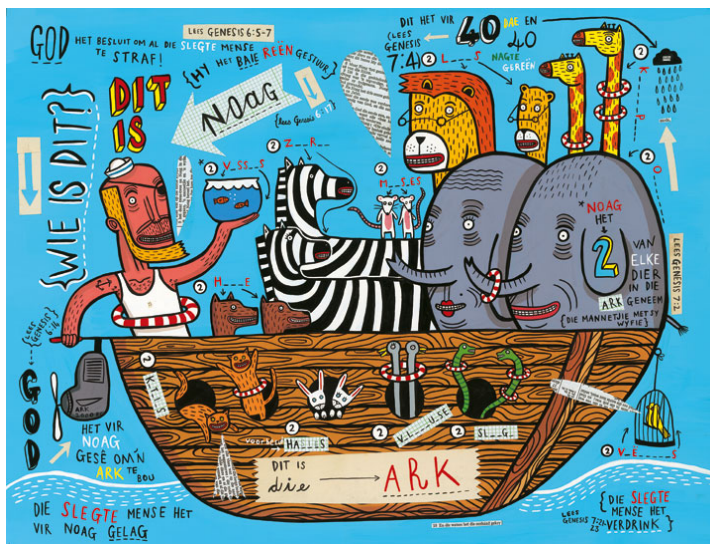
Figuur 1.2. Shaun Tan, *The Arrival* (2006). Potlood op papier, 28.9 x 22.8.



Figuur 1.3. Hannah Morris, *Tsepo Mde* (2006). Gemengde Media, 15 x 15.



Figuur 1.4. Hannah Morris, *Tsepo Mde* (2006). Gemengde Media, 30 x 15.



Figuur 1.5. Louis Barnard. *Wie is dit?* (2008). Gemengde Media. 32 x 42.

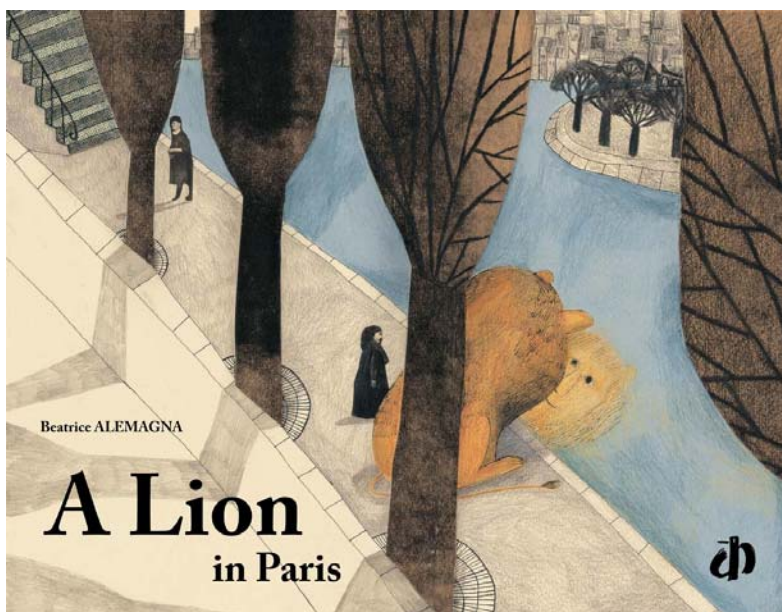


Figuur 1.6. Janita Steenkamp. *Jakkals, Wolf, en die Kleurmasjien* (2010).

Gemengde Media. 29 x 42.



Figuur 1.7. Piet Grobler. *Toepa-toepa Towery* (2003). Gemengde Media. 29 x 42.



Figuur 1.8. Beatrice Alemagna. *A lion in Paris* (2008). 38.2 x 28.4. Gemengde

Media.



Figuur 1.9. Beatrice Alemagna. *A lion in Paris* (2008). 38.2 x 28.4. Gemengde Media.

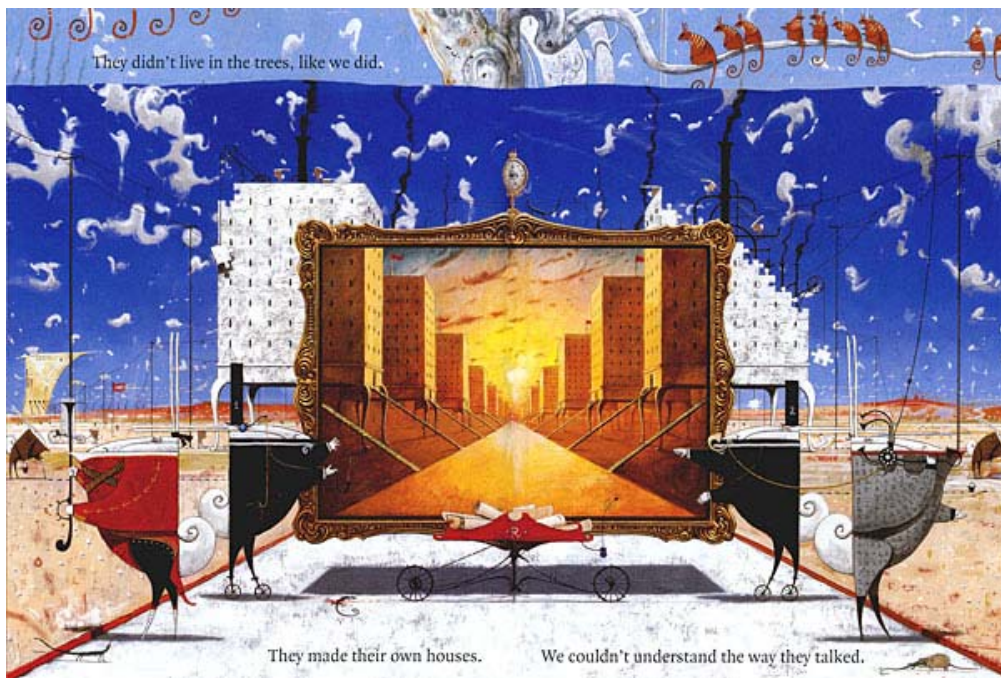


Figuur 1.10. Beatrice Alemagna. *A lion in Paris* (2008). 38.2 x 28.4. Gemengde Media.



Figuur 1.11. Janita Steenkamp. *Die Watsenaampie* (2009).

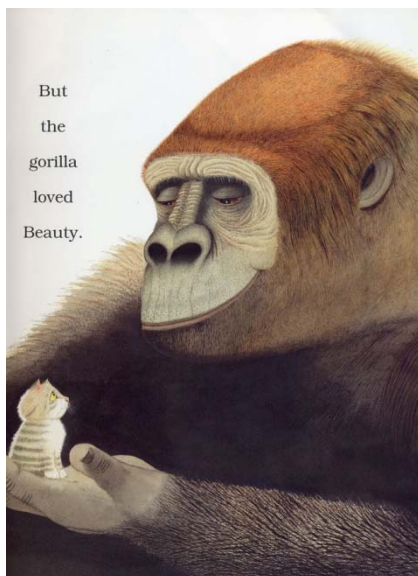
30 x 20. Lino op papier.



Figuur 1.12. Shaun Tan. *The Rabbits* (1998). 30.4 x 23.2. Olieverf.



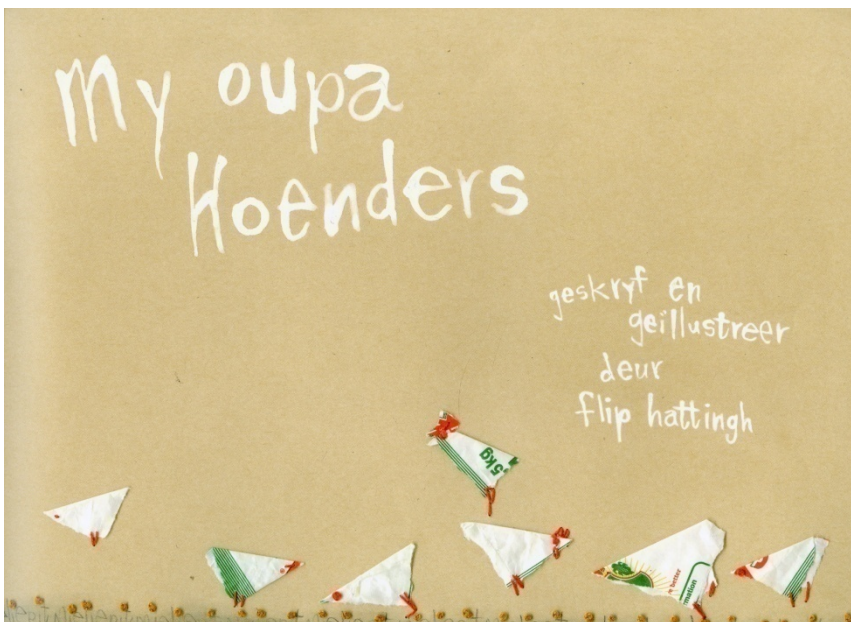
1.13. Janita Steenkamp. *Die Watsenaampie* (2009).
30 x 20. Lino op papier.



1.14. Anthony Browne. *Little Beauty* (2008). 30.8 x 26.5.
Potlood en waterverf op papier.



1.15. Flip Hattingh. *My oupa Hoenders* (2007). 15 x 29. Gemengde Media.

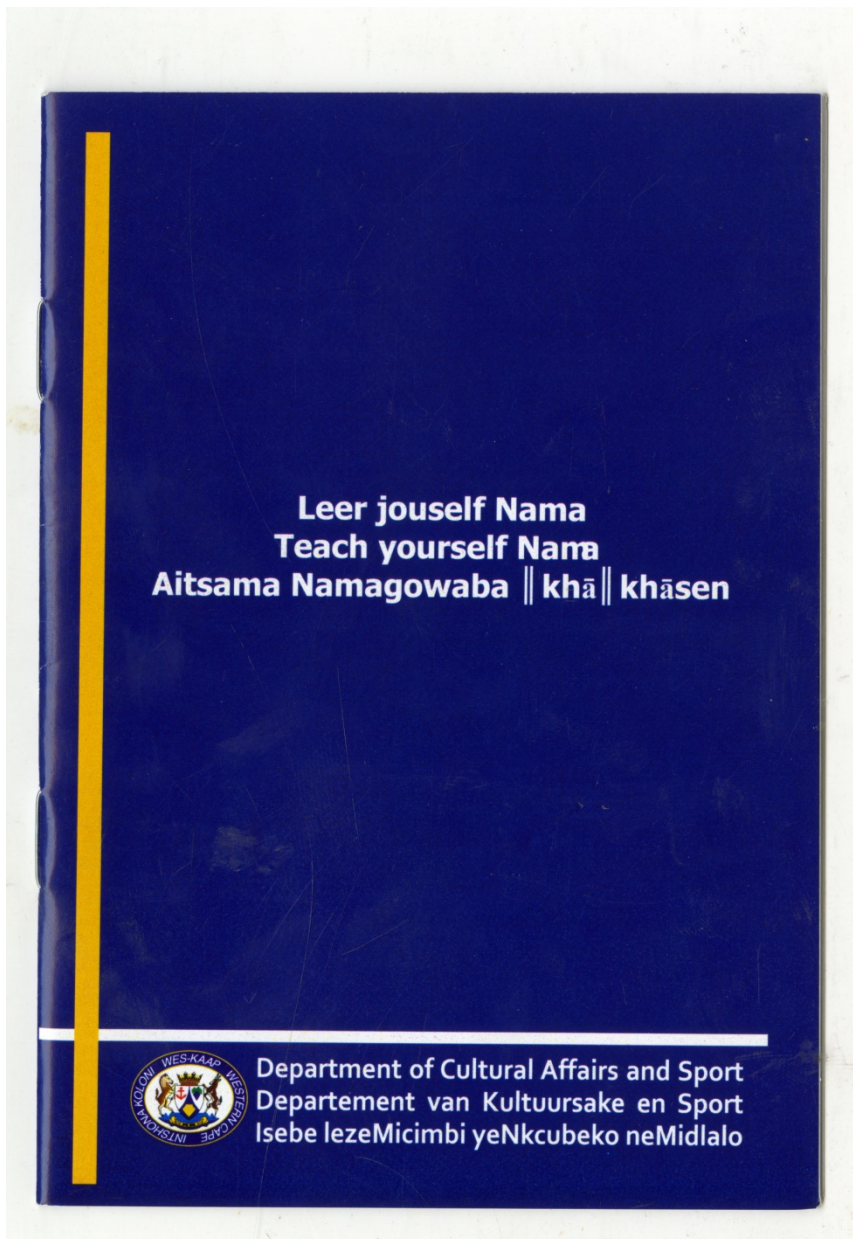


1.16. Flip Hattingh. *My oupa Hoenders* (2007). 15 x 29. Gemengde Media.



1.17. Janita Steenkamp. Jakkals, Wolf en die Kleurmasjien (2010). Gemengde Media.

29 x 42.



1.18. Departement van Kultuursake en Sport. 10x15.

Elf	Eleven	Disi gui a
Twaalf	Twelve	Disi gam a
Twintig	Twenty	Gamdisi
Twee-en-twintig	Twenty two	Gamdisi gam a
Dertig	Thirty	!Nonadisi
Veertig	Fourty	Hagadisi
Honderd	Hundred	Kaidisi
Tweehonderd	Two hundred	Gamkaidisi
Driehonderd	Three hundred	!Nonakaidisi
Duisend	Thousand	Oadisi

12. Rangtelwoorde/Ordinals

Rangtelwoorde	Ordinals	Saogub
Eerste	First	†Guro
Tweede	Second	Gam i
Derde	Third	!Nona i
Vierde	Fourth	Haka i
Vyfde	Fifth	Koro i
Sesde	Sixth	!Nani i
Sewende	Seventh	Hû i
Agste	Eighth	Khaisa i
Negende	Ninth	Khoese i
Tiende	Tenth	Disi i

13. Essensiële/Essentials

Essensiële	Essentials	†Hâ†hâsa
Ja	Yes	i
Nee	No	Hî-i
Asseblief	Please	Toxoba

12

Dankie	Thank you	Gangans
Verskoon my	Excuse me	Ūba te re

14. Klaskamer/Classroom

Klaskamer	Classroom	Khâ khâlnâ-omi(s)
Goeiemôre kinders	Good morning, children	!Gâi goas, gôan
Sit	Sit down	†Nû re
Maak julle boeke oop	Open your books	Sadu †khanina khowa-am
Tel julle potlode op	Pick up your pencils	Sadu xoaxuruga ū khâi
Stop!	Stop!	û re
Herhaal/Weer	Repeat/Again	Khawa
Doen soos ek doen	Do as I do	Dî re tita ra dî khemi
Oefen	Practise	Khâpêsen / !âisen
Kyk, sien jy	Look, do you see	Kôre, mû du ra
Wel gedaan	Well done	!Gâise(t)s ge go dî
Jou beurt	Your turn	Sa !nas
Luister	Listen	!Gâ re
Bly stil	Be quiet!	!Nô re
Waar is Willem?	Where is William?	Willema mapa hâ?
Wat soek jy?	What are you looking for?	Tare-e(t)s ta ôa?
Goed	Good/fine	!Gâi a
Maak gou	Hurry	!Hae re
Sê agter my aan	Repeat after me	Ti khao !gâ mî
Dit was baie lekker	It was very nice	Kaise go !gâi i

15. Hoflikheidsfrases/Polite phrases

Hoflikheidsfrases	Polite phrases	Gauxa †Âibasendi
-------------------	----------------	------------------

13

1.19. Departement van Kultuursake en Sport. 10x15.

